



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

CAMPUS VÉTÉRINAIRE DE LYON

Année 2023 - Thèse n° 010

**PERSONNALISATION DU CURSUS ET
CONSTRUCTION DU PROJET PROFESSIONNEL DES
ÉTUDIANTS VÉTÉRINAIRES : ÉVALUATION A
VETAGRO SUP**

THESE

Présentée à l'Université Claude Bernard Lyon 1
(Médecine – Pharmacie)

Et soutenue publiquement le 9 juin 2023
Pour obtenir le grade de Docteur Vétérinaire

Par

CONTART Kévin

CAMPUS VÉTÉRINAIRE DE LYON

Année 2023 - Thèse n° 010

**PERSONNALISATION DU CURSUS ET
CONSTRUCTION DU PROJET PROFESSIONNEL DES
ÉTUDIANTS VÉTÉRINAIRES : ÉVALUATION A
VETAGRO SUP**

THESE

Présentée à l'Université Claude Bernard Lyon 1
(Médecine – Pharmacie)

Et soutenue publiquement le 9 juin 2023
Pour obtenir le grade de Docteur Vétérinaire

Par

CONTART Kévin

Liste des enseignants du Campus Vétérinaire de Lyon (20-03-2023)

Pr	ABITBOL	Marie	Professeur
Dr	ALVES-DE-OLIVEIRA	Laurent	Maître de conférences
Pr	ARCANGIOLI	Marie-Anne	Professeur
Dr	AYRAL	Florence	Maître de conférences
Pr	BECKER	Claire	Professeur
Dr	BELLUCO	Sara	Maître de conférences
Dr	BENAMOU-SMITH	Agnès	Maître de conférences
Pr	BENOIT	Etienne	Professeur
Pr	BERNY	Philippe	Professeur
Pr	BONNET-GARIN	Jeanne-Marie	Professeur
Dr	BOURGOIN	Gilles	Maître de conférences
Dr	BRUTO	Maxime	Maître de conférences
Dr	BRUYERE	Pierre	Maître de conférences
Pr	BUFF	Samuel	Professeur
Pr	BURONFOSSE	Thierry	Professeur
Dr	CACHON	Thibaut	Maître de conférences
Pr	CADORÉ	Jean-Luc	Professeur
Pr	CALLAIT-CARDINAL	Marie-Pierre	Professeur
Pr	CHABANNE	Luc	Professeur
Pr	CHALVET-MONFRAY	Karine	Professeur
Dr	CHANOIT	Guillaume	Professeur
Dr	CHETOT	Thomas	Maître de conférences
Pr	DE BOYER DES ROCHES	Alice	Professeur
Pr	DELIGNETTE-MULLER	Marie-Laure	Professeur
Pr	DJELOUADJI	Zorée	Professeur
Dr	ESCRIOU	Catherine	Maître de conférences
Dr	FRIKHA	Mohamed-Ridha	Maître de conférences
Dr	GALIA	Wessam	Maître de conférences
Pr	GILLOT-FROMONT	Emmanuelle	Professeur
Dr	GONTHIER	Alain	Maître de conférences
Dr	GREZEL	Delphine	Maître de conférences
Dr	HUGONNARD	Marine	Maître de conférences
Dr	JOSSON-SCHRAMME	Anne	Chargé d'enseignement contractuel
Pr	JUNOT	Stéphane	Professeur
Pr	KODJO	Angeli	Professeur
Dr	KRAFFT	Émilie	Maître de conférences
Dr	LAABERKI	Maria-Halima	Maître de conférences
Dr	LAMBERT	Véronique	Maître de conférences
Pr	LE GRAND	Dominique	Professeur
Pr	LEBLOND	Agnès	Professeur
Dr	LEDOUX	Dorothee	Maître de conférences
Dr	LEFEBVRE	Sébastien	Maître de conférences
Dr	LEFRANC-POHL	Anne-Cécile	Maître de conférences
Dr	LEGROS	Vincent	Maître de conférences
Pr	LEPAGE	Olivier	Professeur
Pr	LOUZIER	Vanessa	Professeur
Dr	LURIER	Thibaut	Maître de conférences
Dr	MAGNIN	Mathieu	Maître de conférences
Pr	MARCHAL	Thierry	Professeur
Dr	MOSCA	Marion	Maître de conférences
Pr	MOUNIER	Luc	Professeur
Dr	PEROZ	Carole	Maître de conférences
Pr	PIN	Didier	Professeur
Pr	PONCE	Frédérique	Professeur
Pr	PORTIER	Karine	Professeur
Pr	POUZOT-NEVORET	Céline	Professeur
Pr	PROUILLAC	Caroline	Professeur
Pr	REMY	Denise	Professeur
Dr	RENE MARTELLET	Magalie	Maître de conférences
Pr	ROGER	Thierry	Professeur
Dr	SAWAYA	Serge	Maître de conférences
Pr	SCHRAMME	Michael	Professeur
Pr	SERGEANT	Delphine	Professeur
Dr	TORTEREAU	Antonin	Maître de conférences
Dr	VICTONI	Tatiana	Maître de conférences
Dr	VIRIEUX-WATRELOT	Dorothee	Chargé d'enseignement contractuel
Pr	ZENNER	Lionel	Professeur

Remerciements

À Monsieur le Professeur Olivier CLARIS,

Professeur à l'Université Claude Bernard Lyon 1, Faculté de médecine de Lyon Est,
Qui nous a fait l'honneur d'accepter la présidence de notre jury de thèse,
Pour son intérêt porté à notre sujet,
Mes plus sincères remerciements.

À Madame la Professeure Claire BECKER,

Professeure à VetAgro Sup, Campus vétérinaire de Lyon,
Pour m'avoir accompagné et guidé tout au long de mon travail et de ma fin d'études,
Pour sa disponibilité, sa réactivité, sa patience et ses conseils bienveillants,
Merci infiniment.

À Monsieur le Professeur Luc MOUNIER,

Professeur à VetAgro Sup, Campus vétérinaire de Lyon,
Pour avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse,
Pour son enthousiasme pour ce sujet, ses conseils, et son implication pour le cursus vétérinaire,
Un très grand merci.

À Madame Hélène AGUESSE,

Directrice des Études et de la Vie Étudiante à VetAgro Sup, Campus vétérinaire de Lyon,
Pour m'avoir conseillé et encadré tout au long de mon travail,
Pour son temps, son dynamisme et la qualité de nos échanges,
Un immense merci d'avoir relevé ce défi pour la première fois.

Table des Matières

Table des Annexes.....	13
Table des Figures.....	15
Table des Tableaux.....	17
Liste des Abréviations	19
Introduction	21
PREMIÈRE PARTIE : Profession vétérinaire : formation des étudiants et construction du projet professionnel.....	23
I. La profession vétérinaire : diversités et mutations.....	25
A. Vétérinaires, une pluralité de métiers	25
B. Organisation de la profession et choix du domaine d'activité	27
C. Une profession en mutation	27
1. Une profession qui tend à se féminiser.....	28
2. Une désertification des vétérinaires notamment en milieu rural	28
3. Des mutations dans les activités des vétérinaires	28
4. Une réorientation des vétérinaires omniprésente	30
5. Une difficulté de recrutement de plus en plus importante	31
II. Le cursus vétérinaire	31
A. Les écoles vétérinaires françaises et les voies d'accès.....	31
B. Un cursus commun aux quatre ENVF.....	32
1. Tronc commun (de la A2 à la A5) et compétences acquises	33
2. Voies d'approfondissement (A6)	34
3. Voies de spécialisation	34
C. Les particularités du cursus proposé à VetAgro Sup	35
1. Tronc commun (de la A2 à la A5)	35
2. Voies d'approfondissement	36
D. Un cursus remis en cause	37
1. Une remise en cause des voies de recrutement	37
2. Un cursus inadapté à la profession vétérinaire et aux attentes des étudiants ?	38
III. Les étudiants vétérinaires : profil, orientation et intégration dans la profession vétérinaire ..	39
A. Profil des étudiants vétérinaires.....	39
B. Orientation des étudiants vétérinaires	39
1. Les éléments qui orientent les étudiants vers la profession	39
2. Les éléments qui orientent les étudiants dans leur projet professionnel	40
3. Adéquation entre le choix du domaine d'approfondissement en A6 et le futur domaine d'activité de l'étudiant	41
C. Le jeune vétérinaire : du rêve à la réalité	41
D. Intégration dans le milieu professionnel.....	42
1. Taux d'emploi à la sortie d'école	42
2. Un choc générationnel ?.....	42
3. Les éléments qui favorisent l'intégration dans le milieu professionnel et la transition vers le monde du travail.....	43
IV. Construction du projet professionnel des étudiants au cours du cursus vétérinaire	44
A. Évolution de la représentation de la profession vétérinaire	44

1. En entrant à l'école	44
2. Évolution trois ans après l'entrée à l'école	44
3. Un processus de transition vers la profession	45
B. Évolution du projet professionnel des étudiants durant le cursus	46
C. Construction du projet professionnel au sein des écoles vétérinaires	48
1. Les éléments favorisant la construction du projet professionnel.....	48
2. L'importance des stages dans la construction du projet professionnel	49
3. Dispositifs mis en place par les ENV pour favoriser la construction du projet professionnel des étudiants	49
a. Un encadrement par un enseignant référent ou tuteur.....	50
b. Des éléments permettant de découvrir les différentes facettes du métier de vétérinaire	51
c. Favoriser les rencontres avec des professionnels.....	53
4. Des dispositifs favorisant la construction du projet professionnel insuffisants ?.....	54
V. Personnalisation du cursus vétérinaire	55
A. Qu'entend-on par personnalisation du cursus ?	55
B. La personnalisation du cursus vétérinaire en France.....	56
1. Les intérêts d'une personnalisation du cursus vétérinaire en France	56
2. Personnalisation du cursus dans les ENVF	57
a. L'année d'approfondissement ou A6	57
b. La possibilité de réaliser une année de césure.....	58
c. Une personnalisation déjà en partie intégrée dans le cursus proposé par les ENVF.	58
C. Quelques exemples de personnalisation des cursus vétérinaires étrangers	60
BILAN DE LA PREMIÈRE PARTIE	64
DEUXIÈME PARTIE : Le dispositif des Enseignements Personnalisés (EP) proposé à VetAgro Sup	65
I. Création et mise en place	67
A. Contexte de création et objectifs.....	67
B. Méthodes de réflexion	68
1. Constitution de groupes de travaux	68
2. Réflexions menées.....	68
C. Méthodes de construction	68
D. Mise en place.....	70
1. Validation du dispositif dans les instances.....	70
2. Inscription au règlement des études et création d'un guide	70
3. Lancement.....	70
II. Principe et fonctionnement du dispositif après sa mise en place	71
A. Les enseignements personnalisés dans le cursus vétérinaire	71
B. Diversité des Enseignements Personnalisés proposés.....	71
1. Enseignements académiques.....	72
2. MOOC.....	75
3. Stages complémentaires	75
a. Stages non rémunérés avec convention.....	75
b. Jobs étudiants.....	75
4. Engagement étudiant.....	76
a. Définition de l'engagement étudiant	76
b. Obligations réglementaires	76
c. Organisation des clubs et des associations et fonctionnement des promotions à VetAgro Sup	76

d. Valorisation dans le cadre des EP avant 2022 et limites	78
f. Valorisation des activités sportives et socio-culturelles.....	78
5. Projets personnels.....	78
C. Procédure d'inscription et de validation	79
D. Commission EP.....	79
E. Création d'une page internet dédiée aux EP	80
F. Supplément au diplôme.....	80
III. Suivi des EP par les étudiants : point d'étape à l'issue de l'année universitaire 2021-2022.....	80
A. Observations des données	81
1. Répartition de la validation des ECTS selon l'année d'étude	81
2. Répartition des ECTS selon le type d'EP	82
3. Répartition du nombre d'EP suivi par les promotions.....	82
4. Nombre d'EP réalisés au total par étudiant	84
5. Nombre d'ECTS validés au total par étudiant	85
B. Interprétation et discussion.....	86
IV. Travail de revalorisation de l'engagement étudiant mené au cours de l'année universitaire 2021-2022	88
A. Méthode de travail.....	88
B. Revalorisation et attribution d'ECTS	89
C. Procédure de validation	91
D. Validation dans les instances et mise en place d'un document outil	91
BILAN DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	92
TROISIÈME PARTIE : Premiers retours des étudiants sur le dispositif et sa place dans l'organisation de l'année de A5.....	93
I. Contexte et objectifs de l'étude	95
II. Enquêtes de satisfaction réalisées auprès des A4 et A5 en 2020-2021	95
A. Matériel et méthode	95
1. Construction et mise en place des enquêtes	95
2. Population cible	95
3. Contenu des enquêtes	96
B. Résultats et discussion	96
1. Analyse de la population étudiée	96
2. Utilité et choix des EP en A5.....	97
3. Type d'EP réalisés en A5	98
4. Organisation des EP en A5.....	100
5. Place des stages complémentaires en A5	102
6. Diffusion des résultats et utilisation	104
III. Modifications mises en place à partir de la rentrée universitaire 2021-2022 suite à ces enquêtes	104
A. Organisation de la A5 et place des EP	104
B. Valorisation des stages complémentaires.....	105
C. Valorisation des jobs étudiants.....	106
BILAN DE LA TROISIÈME PARTIE	106
QUATRIÈME PARTIE : Enquêtes sur le ressenti des étudiants de VetAgro Sup par rapport au dispositif des EP et la construction de leur projet professionnel.....	107

I. Contexte et objectifs de l'étude	109
II. Matériel et méthode	109
A. Construction et format des enquêtes	109
B. Population cible	110
C. Mise en place et diffusion des enquêtes	110
D. Contenu des enquêtes	111
III. Résultats.....	112
A. Taux de réponses et durée d'entretiens	112
B. Profils des étudiants répondants	113
C. Ressenti général des étudiants sur le dispositif.....	113
1. <i>Les EP : un atout pour le cursus vétérinaire et un complément intéressant au tronc commun ?</i>	114
2. <i>Un dispositif contraignant et stressant ?</i>	116
3. <i>Part de personnalisation du cursus</i>	118
4. <i>Autres éléments ressentis par les étudiants de A5a et A5b issus de leurs commentaires</i>	120
D. Choix d'enseignements personnalisés	121
1. <i>Les éléments qui orientent les étudiants dans leurs choix</i>	121
2. <i>Évolution du choix en fonction de l'avancée dans le cursus et répartition dans le cursus</i>	123
a. <i>Répartition des ECTS sur le cursus de l'étudiant</i>	123
b. <i>Choix d'EP selon les envies de l'étudiant en fonction de l'année d'étude</i>	124
3. <i>Des éléments qui limitent les choix des étudiants</i>	125
a. <i>Un manque de diversité d'EP</i>	125
b. <i>Un manque de places offertes</i>	126
c. <i>Des conflits d'emploi du temps</i>	127
d. <i>Une course à l'ECTS</i>	128
e. <i>Des enseignements proposés inadaptés aux besoins des étudiants ?</i>	128
E. Ressenti des étudiants en fonction du type d'EP.....	131
F. Relation entre l'étudiant et son enseignant référent (ER).....	132
1. <i>Place de l'enseignant référent dans la compréhension du dispositif</i>	132
2. <i>Méthode de communication utilisée</i>	133
3. <i>Intérêt des entretiens avec l'ER</i>	133
G. Rencontres avec des professionnels dans le cadre des EP	137
1. <i>Les EP : un dispositif favorisant les rencontres avec des professionnels</i>	137
2. <i>Apports de ces rencontres pour les étudiants</i>	138
H. Un dispositif favorisant la construction du projet professionnel des étudiants ?.....	140
1. <i>Ressenti des étudiants vis-à-vis de l'apport du dispositif pour la construction de leur projet professionnel</i>	140
2. <i>Apports des documents administratifs</i>	142
3. <i>Construction du projet professionnel en fonction du type d'EP et apports des stages par rapport aux EP</i>	144
4. <i>Évolution de l'orientation des étudiants selon l'avancée dans le cursus</i>	147
5. <i>Les limites à la construction du projet professionnel des étudiants</i>	148
BILAN DE LA QUATRIÈME PARTIE	151
CINQUIÈME PARTIE : Discussion sur les apports de la personnalisation du cursus, ses limites et les perspectives d'évolutions	153
I. Place de la personnalisation dans le cursus vétérinaire.....	155

A. Les EP, un dispositif bénéfique pour le cursus et les étudiants vétérinaires à maintenir et renforcer.....	155
B. Place de la personnalisation dans la formation des étudiants et organisation logistique	155
1. Place de la personnalisation dans la formation des étudiants	155
2. Forme des dispositifs de personnalisation	156
3. Organisation logistique des dispositifs de personnalisation	157
II. Construction du projet professionnel des étudiants à travers les dispositifs de personnalisation du cursus.....	159
A. Suivi de l'étudiant dans la construction de son projet professionnel.....	159
1. Permettre à l'étudiant de mieux se connaître lui-même.....	159
2. Suivi de l'étudiant par un enseignant référent	160
3. Suivi et validation des enseignements choisis par les étudiants	161
B. Place des professionnels dans les dispositifs de personnalisation du cursus.....	162
Conclusion	165
Bibliographie.....	167
Annexes.....	177

Table des Annexes

Annexe 1 : Unités d’enseignement et rotations cliniques que suivent les étudiants de VetAgro Sup en fonction des années	179
Annexe 2 : Contenu des filières cliniques de l’année d’approfondissement (A6) proposées à VetAgro Sup.....	181
Annexe 3 : Liste des Masters co-accrédités par VetAgro Sup que les étudiants de A6 peuvent suivre	182
Annexe 4 : Liste des Enseignements Personnalisés académiques proposés à VetAgro Sup à la rentrée universitaire 2022-2023.....	183
Annexe 5 : Exemples de MOOC suivis par les étudiants de VetAgro Sup.....	187
Annexe 6 : Document outil pour la valorisation de l’engagement étudiant.....	188
Annexe 7 : Fiche de suivi et de validation des enseignements personnalisés	196
Annexe 8 : Capacités retenues dans le référentiel national de compétence par la DEVE et la direction des formations pour définir l’engagement étudiant.....	198
Annexe 9 : Questionnaire : Organisation des EP en A5 à destination des A5 (promotion 2017-2022)	199
Annexe 10 : Questionnaire : Organisation des EP en A5 à destination des A4 (promotion 2018-2023)	202
Annexe 11 : Document résumant les résultats de l’enquête « Organisation des EP en A5 » réalisée auprès des étudiants de A5 (promotion 2017-2022).....	204
Annexe 12 : Document résumant les résultats de l’enquête « Organisation des EP en A5 » réalisée auprès des étudiants de A4 (promotion 2018-2023).....	207
Annexe 13 : Mail envoyé aux étudiants des promotions 2017-2022 et 2018-2023 sélectionnés pour les entretiens téléphoniques.....	210
Annexe 14 : Mail envoyé aux étudiants des promotions 2019-2024, 2020-2025 et 2021-2026 sélectionnés pour le questionnaire en ligne	211
Annexe 15 : Enquête : Enseignements Personnalisés et Construction du parcours professionnel des étudiants (promotion 2017-2022)	212
Annexe 16 : Enquête : Enseignements Personnalisés et Construction du parcours professionnel des étudiants (promotion 2018-2023)	220
Annexe 17 : Enquête : Enseignements Personnalisés : Ressenti des étudiants de A2, A3 et A4	229
Annexe 18 : Réponses des étudiants concernant la répartition des ECTS.....	235
Annexe 19 : Réponses des étudiants concernant les éléments qui les ont orientés dans leurs choix d’Enseignements Personnalisés.....	237
Annexe 20 : Réponses des étudiants concernant l’évolution de leurs choix d’EP selon leurs envies en fonction de l’année d’étude	240
Annexe 21 : Réponses des étudiants concernant les EP les plus appréciés	242
Annexe 22 : Réponses des étudiants concernant les EP les moins appréciés	243
Annexe 23 : Réponses des étudiants concernant la valorisation en ECTS selon le type d’EP.....	244

Annexe 24 : Réponses des étudiants concernant les éléments qui les ont aidés à comprendre le fonctionnement de la procédure de validation des EP.....	245
Annexe 25 : Commentaires des étudiants sur l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel.....	246
Annexe 26 : Changements d'orientation des étudiants et apports des EP dans ce changement d'orientation.....	249

Table des Figures

Figure 1 : Les métiers de vétérinaire dans le secteur libéral, salarial privé et salarial public d'après M. Rabino	26
Figure 2 : Répartition des vétérinaires inscrits au tableau de l'Ordre en fonction de l'espèce traitée au 31 décembre 2021	27
Figure 3 : Les écoles vétérinaires en France.....	32
Figure 4 : Organisation générale du cursus vétérinaire d'après Aguesse	33
Figure 5 : Organisation du tronc commun à VetAgro Sup d'après Aguesse	35
Figure 6 : Voies d'approfondissement proposées à VetAgro Sup	37
Figure 7 : Schématisation du processus de transition vers la profession des étudiants au cours du cursus	46
Figure 8 : Missions de l'enseignant référent à VetAgro Sup	51
Figure 9 : Principales décisions prises par le groupe de travail « Personnalisation du cursus » pour la mise en place du dispositif des EP	69
Figure 10 : Nombre d'enseignements académiques proposés au catalogue en fonction des années..	72
Figure 11 : Organisation générale de la vie étudiante à VetAgro Sup	77
Figure 12 : Liste des clubs et associations de VetAgro Sup	77
Figure 13 : Nombre d'ECTS validés en fonction de l'année d'étude pour chaque promotion.....	81
Figure 14 : Pourcentage d'ECTS validés en moyenne par type d'EP pour chaque promotion.....	82
Figure 15 : Nombre d'EP suivis dans chaque type d'EP et chaque année pour chaque promotion	83
Figure 16 : Répartition du nombre d'EP suivis au total par étudiant pour chaque promotion.....	84
Figure 17 : Répartition du nombre d'ECTS validés au total par étudiant pour chaque promotion.....	85
Figure 18 : Utilité selon les étudiants de la promotion 2017-2022 du dispositif des EP en A5.....	97
Figure 19 : Choix des EP des étudiants de la promotion 2017-2022 en fonction de leurs envies.....	98
Figure 20 : Types d'EP désirés par les étudiants des promotions 2017-2022 et 2018-2023 en A5.....	99
Figure 21 : Satisfaction des étudiants concernant l'organisation des EP en A5.....	100
Figure 22 : Niveau de concentration des étudiants lorsqu'ils suivaient leurs EP	101
Figure 23 : Possibilités qu'offrirait l'organisation en deux semaines banalisées d'après les étudiants de A5	101
Figure 24 : Possibilités qu'offrirait l'organisation en deux semaines banalisées en A5 d'après les étudiants de A4.....	102
Figure 25 : Raisons limitant les étudiants de A4 dans la réalisation de stages complémentaires	102
Figure 26 : Raisons pour lesquelles les étudiants de A5 n'ont pas réalisé de stages complémentaires durant leur année	103
Figure 27 : Planning de rotations cliniques pour l'année universitaire 2021-2022 (exemple pour la demi-promotion commençant par le semestre AP-SPV)	105
Figure 28 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP représentent un atout pour mon cursus »	114
Figure 29 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP sont un complément intéressant au tronc commun »	115
Figure 30 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP représentent une contrainte »	117
Figure 31 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP sont une source de stress »	117
Figure 32 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation relative à la proportion des EP ...	119
Figure 33 : Répartition de la validation des ECTS des étudiants	123
Figure 34 : Évolution de la note moyenne attribuée par les étudiants concernant le choix de leurs EP selon leurs envies en fonction de l'année d'étude	124

Figure 35 : Avis des étudiants concernant la diversité des enseignements académiques proposés au catalogue	126
Figure 36 : Répartition des réponses des étudiants à la question « As-tu déjà été refusé à un EP à places limitées ? ».....	127
Figure 37 : Méthode d'entretien utilisée préférentiellement pour les échanges entre l'étudiant et son ER	133
Figure 38 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'utilité de l'entretien avec leur ER avant de suivre l'EP.....	134
Figure 39 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'utilité de l'entretien avec leur ER après avoir suivi l'EP	134
Figure 40 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport de l'échange avec leur ER après avoir suivi l'EP pour la construction de leur projet professionnel	135
Figure 41 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport des rencontres avec les professionnels pour la construction de leur projet professionnel	138
Figure 42 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel	140
Figure 43 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport de la fiche EP pour la construction du projet professionnel des étudiants	142
Figure 44 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'intérêt d'un livret de suivi des EP pour la construction du projet professionnel.....	143
Figure 45 : Répartition des réponses des étudiants concernant les types d'EP qui contribuent le plus à la construction de leur projet professionnel.....	144
Figure 46 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'élément qui a le plus contribué à la construction de leur projet professionnel.	146

Table des Tableaux

Tableau I : Maquette des stages que les étudiants de VetAgro Sup doivent réaliser au cours de leur tronc commun	36
Tableau II : Mots cités par les étudiants pour caractériser le métier de vétérinaire à l'entrée à l'école	44
Tableau III : Mots cités par les étudiants pour caractériser le métier de vétérinaire trois ans après leur entrée à l'école	45
Tableau IV : Classement des secteurs d'activité préférés par les étudiants vétérinaires en fonction des années d'après Langford	47
Tableau V : Classement des secteurs d'activité rejetés par les étudiants vétérinaires en fonction des années d'après Langford	47
Tableau VI : Sources d'informations influençant la construction du projet professionnel des étudiants vétérinaires au cours de leurs études d'après Degrange et Sans	48
Tableau VII : Stages obligatoires dans chaque ENVF en cliniques vétérinaires.....	52
Tableau VIII : Stages obligatoires à réaliser dans chaque ENV autres qu'en clientèle	53
Tableau IX : Moyens d'accompagnement suggérés par les étudiants à mettre en place au sein des ENV d'après Langford	54
Tableau X : Nombre de crédits ECTS validables au maximum selon le type d'EP	71
Tableau XI : Correspondance du temps de travail étudiant en fonction du type d'activité proposé dans l'EP	73
Tableau XII : Nombre d'EP académiques proposés pour chacune des promotions à la rentrée universitaire 2023-2023	73
Tableau XIII : Populations étudiées dans notre étude	110
Tableau XIV : Nombre et taux de réponses obtenus pour chacune des promotions	112
Tableau XV : Durée des entretiens téléphoniques pour chacune des promotions	112
Tableau XVI : Durée de remplissage des questionnaires en ligne pour chaque promotion interrogée	113
Tableau XVII : Nombre de commentaires recueillis durant nos entretiens pour justifier de l'atout pour le cursus et du complément intéressant au tronc commun du dispositif des EP	115
Tableau XVIII : Nombre de commentaires des étudiants A5a et A5b pour justifier leur ressenti sur le dispositif	120
Tableau XIX : Classement des éléments qui ont orienté les étudiants dans leurs choix d'EP	122
Tableau XX : Réponses des étudiants à la question « As-tu déjà regretté tes choix d'EP ? »	128
Tableau XXI : Réponses des étudiants à la question « Quels enseignements souhaiterais-tu voir se développer dans le cadre des EP ? »	129
Tableau XXII : Thèmes abordés par les étudiants dans leurs commentaires pour justifier de l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel	141
Tableau XXIII : Réponses des étudiants ayant changé d'orientation et contribution des EP dans ce changement d'orientation	147
Tableau XXIV : Nombre de commentaires sur les éléments qui limitent l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel formulés en fin d'enquêtes.....	149

Liste des Abréviations

A, B, C, D, E : Voies d'accès aux écoles vétérinaires
A1 : Année postbac du cursus vétérinaire
A2, A3, A4, A5 : Années du tronc commun du cursus vétérinaire
A6 : Année d'approfondissement du cursus vétérinaire
AC : Animaux de Compagnie
AFVAC : Association Française des Vétérinaires pour Animaux de Compagnie.
AP : Animaux de Productions
ASV : Auxiliaire Spécialisé Vétérinaire
AVEF : Association Vétérinaire Équine Française
BCPST : Biologie Chimie Physique et Sciences de la Terre
CA : Conseil d'Administration
CE : Conseil des Enseignants
CEVE : Conseil des Études et de la Vie Étudiante
CHEL[s] : Collège des Hautes Études Lyon Science[s]
CHUV : Centre Hospitalier Universitaire Vétérinaires
CM : Cours Magistraux
CNESERAAV : Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Agricole, Agroalimentaire et Vétérinaire
CNITV : Centre National d'Informations Toxicologiques Vétérinaires
COB : Cercle Olympique Bourgelat
CPP : Crédits de Projets Personnalisés
CROUS : Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires
DEFV : Diplôme d'Études Fondamentales Vétérinaire
DEVE : Direction des Études et de la Vie Étudiante
DSVE : Direction de la Scolarité et de la Vie Étudiante
DVEL : Dispensaire Vétérinaire Étudiant de Lyon
EAEVE : *European Association of Establishments for Veterinary Education*
ECTS : *European Credit Transfer and Accumulation System*
ENV : École Nationale Vétérinaire
ENVA : École Nationale Vétérinaire d'Alfort
ENVF : Écoles Nationales Vétérinaires de France
ENVT : École Nationale Vétérinaire de Toulouse
EP : Enseignements Personnalisés
EQ : Équine
ER : Enseignant Référent
EVLInH : Étudiants Vétérinaires de Lyon pour l'Intégration du Handicap
FMP : Formation en Milieu Professionnel
FMV : Faculté de Médecine Vétérinaire
GTV : Groupements Techniques Vétérinaires
ISPV : Inspecteur de Santé Publique Vétérinaire
IVSA : *International Veterinary Students Association*
Jr. : Junior
Jrs : Jours
MBTI : *Myers Briggs Type Indicator*
MeSP : Périodes de Mise en Situation Professionnelle Externalisée
MOOC : *Massive Open Online Course*
NAC : Nouveaux Animaux de Compagnie
NC : Non Communiqué
Oniris : École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes Atlantique
ONV : Ordre National des Vétérinaires

Sem : Semaines

SNVEL : Syndicat National des Vétérinaires en Exercice Libéral

SPV : Santé Publique Vétérinaire

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques

UCBL : Université Claude Bernard Lyon 1

UE : Unité d'Enseignements

VetAgro Sup : Institut national d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement

Introduction

Aux yeux du grand public, le vétérinaire est celui qui soigne les chiens, les chats et les animaux de la ferme. Pourtant, la profession vétérinaire correspond, en réalité, à une pluralité de métiers. Elle fait rêver de nombreux enfants. L'origine sociale, les expériences antérieures et surtout la vocation entraînent les jeunes à s'orienter vers cette profession. Cependant le manque de connaissances sur les débouchés et les difficultés du métier fait passer les étudiants du rêve à la réalité au moment de l'intégration dans le milieu professionnel. Le conflit générationnel avec les confrères peut, de plus, modifier l'image idyllique qu'avaient les étudiants de la profession.

Pour former les futurs vétérinaires, les quatre écoles nationales vétérinaires françaises (ENVF) proposent un cursus en six ans. Ce dernier est de plus en plus remis en cause et a connu ces dernières années des réformes notamment pour faire face à l'augmentation des numéros clausus qui vise à combler le manque de vétérinaires. Le contexte actuel de la profession (désertification, réorientations précoces, etc.) rend également nécessaire la construction d'un projet professionnel qui soit le plus abouti possible pour les étudiants à la fin de leur cursus. Les écoles vétérinaires proposent, pour cela, des éléments visant à faciliter cette construction et à montrer aux étudiants les réalités de la profession. L'adaptation de la formation à chaque profil d'étudiant par une personnalisation du cursus pourrait être une solution pour favoriser la construction du projet professionnel.

Dans l'idée de proposer une personnalisation de son cursus, l'Institut national d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement (VetAgro Sup) a développé un dispositif d'Enseignements Personnalisés (EP). Ce dispositif mis en place en 2017 représente 10% du volume horaire du cursus vétérinaire. Les étudiants doivent, de la A2 à la A5, participer à des enseignements complémentaires au choix, optionnels mais obligatoires qu'ils soient académiques ou en ligne, effectuer des stages complémentaires, monter des projets personnels et/ou faire valoriser leur engagement étudiant.

Ce travail de thèse a été mené durant plus de deux ans en étroite collaboration avec la Direction des Études et de la Vie Étudiante (DEVE) et a pour objectif principal d'évaluer l'efficacité de ce nouveau dispositif et la satisfaction des étudiants. En effet, la première promotion ayant pu en bénéficier arrivant en fin de cursus, un retour des étudiants était souhaité. D'autre part, dans le cadre de cette thèse, différents travaux ont été menés : l'un sur l'adaptation du dispositif en A5 (année entièrement dédiée à l'enseignement clinique) et l'autre sur la revalorisation de l'engagement étudiant.

La première partie de ce manuscrit présente, au regard de la littérature, l'intérêt de la mise en place de la personnalisation du cursus vétérinaire dans le contexte actuel des mutations de la profession vétérinaire et des problématiques qu'elle rencontre. Elle présente le cursus vétérinaire, le profil des étudiants ainsi que les éléments, identifiés dans la littérature, permettant la construction de leur projet professionnel et la personnalisation du cursus. La seconde partie présente le dispositif des EP proposé à VetAgro Sup. Les deux parties suivantes présentent l'évaluation du dispositif. D'abord, la troisième partie présente un premier retour des étudiants sur le dispositif et son organisation durant l'année de A5. Ensuite, la quatrième partie présente une étude évaluant le ressenti des étudiants de la A2 à la A5 par rapport aux EP et l'utilité pour la construction de leur projet professionnel. Enfin, la dernière partie propose une discussion sur les perspectives d'évolutions du dispositif des EP à VetAgro Sup et des dispositifs de personnalisation du cursus vétérinaire en lien avec les besoins en termes de formation pour les étudiants et pour la profession.

PREMIÈRE PARTIE :
Profession vétérinaire :
formation des
étudiants et
construction du projet
professionnel

I. La profession vétérinaire : diversités et mutations

A. Vétérinaires, une pluralité de métiers

Pour le grand public, le vétérinaire est avant tout un libéral qui soigne les animaux de compagnie ou les animaux d'élevage. Cependant, la profession vétérinaire est bien loin de se limiter à cela et comporte une grande diversité de métiers présentés sur le site internet de l'Ordre National des Vétérinaires (ONV). On retrouve bien entendu le vétérinaire qui soigne les animaux de compagnie : chiens, chats et nouveaux animaux de compagnie (NAC) ; le vétérinaire rural qui soigne les animaux d'élevage : bovins, ovins ou caprins principalement ou le vétérinaire mixte qui soigne les deux à la fois. Le vétérinaire peut aussi exercer en équine, dans la faune sauvage ou en tant que conseiller dans les élevages en filières organisées. Aussi, le métier de vétérinaire ne se limite pas aux soins des animaux. On retrouve des vétérinaires inspecteurs de la santé publique vétérinaire qui exercent « *des fonctions d'encadrement supérieurs, de direction, de contrôle et d'expertise* », des vétérinaires dans les armées, dans les industries agro-alimentaires ou pharmaceutiques, dans les laboratoires d'analyses ou de recherche, ou enseignant chercheur (1). Dans sa thèse sur les possibilités de carrières dans la profession vétérinaire, M. Rabino définit, en 2006, le vétérinaire comme un « *professionnel qui est amené à assumer des fonctions extrêmement diversifiées* » (2). Elle distingue trois grands secteurs d'activité (secteur libéral, salarial privé et salarial public) et recense pour chacun d'entre eux différents métiers présentés dans la Figure 1. Le métier de vétérinaire présente, en effet, une diversité de statuts. Le vétérinaire peut être salarié d'une structure libérale (par exemple un cabinet vétérinaire), salarié d'une structure privée (par exemple un laboratoire pharmaceutique) ou d'une structure de service public (par exemple à la Direction Départementale de la Protection des Populations ou au Ministère de l'Agriculture). Il peut également être un collaborateur libéral indépendant, patron ou associé au sein de sa propre structure (3).

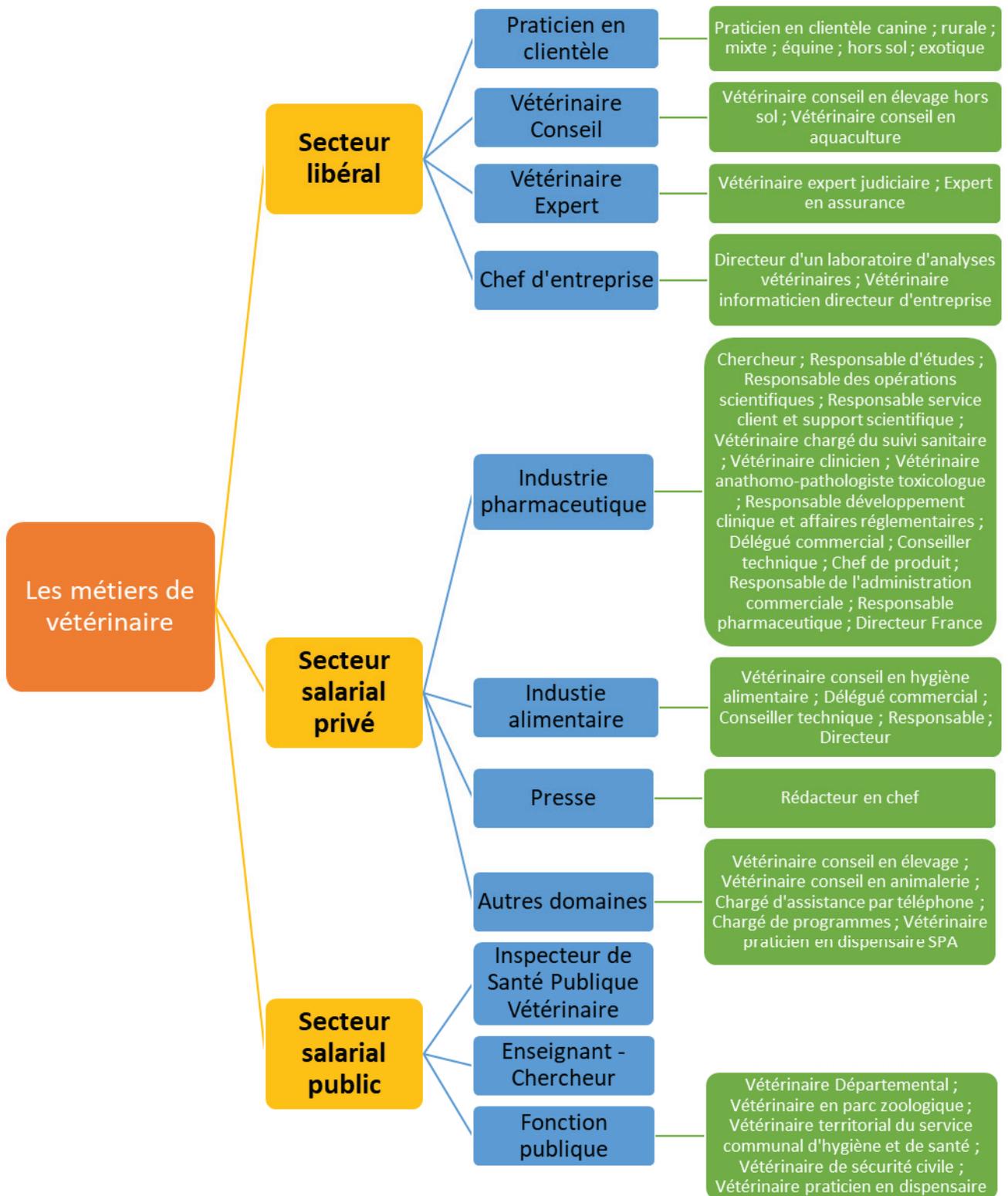


Figure 1 : Les métiers de vétérinaire dans le secteur libéral, salarial privé et salarial public d'après M. Rabino (2)

L'atlas démographique de l'observatoire national démographique de la profession vétérinaire recensait au 31 décembre 2021, 20 197 vétérinaires inscrits au tableau de l'Ordre (4). Parmi eux, 59,7% exerçaient en tant que libéraux, 36,8% étaient salariés du secteur libéral, 3,5% étaient salariés du secteur privé et enfin 6,8% étaient collaborateurs libéraux. La médecine et la chirurgie des animaux de compagnie étaient exercées par une large majorité (70,9%) des vétérinaires (purs ou mixtes). La part des vétérinaires dans chacune des filières est présentée dans la Figure 2.

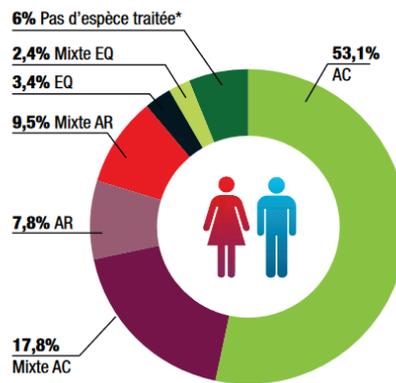


Figure 2 : Répartition des vétérinaires inscrits au tableau de l'Ordre en fonction de l'espèce traitée au 31 décembre 2021 (4)

Il était également recensé 918 inspecteurs de la santé publique vétérinaire, 71 vétérinaires des armées, 84 vétérinaires travaillant dans les laboratoires publics d'analyses vétérinaires. En 2021, l'atlas démographique comptait 474 vétérinaires qui participaient à l'enseignement de la profession (5).

Le vétérinaire peut exercer dans différents domaines d'activité et sous différents statuts. À sa sortie d'école, le futur vétérinaire a alors le choix entre une multitude de métiers, de responsabilités et de fonctions ce qui peut parfois être difficile à appréhender.

B. Organisation de la profession et choix du domaine d'activité

L'exercice de la profession vétérinaire est régi par le code rural et de la pêche maritime et par le code de la santé publique. L'inscription à l'ONV est obligatoire pour l'exercice de la médecine et de la chirurgie des animaux en France dès l'obtention du diplôme. Le diplôme permet d'exercer dans toutes les espèces animales et dans n'importe quel domaine présenté dans la partie précédente. Les écoles vétérinaires ont en effet pour mission de former des vétérinaires « pluri-compétents » et qui peuvent exercer dans des situations multiples (6). À la sortie d'école, le vétérinaire est donc libre de choisir son domaine d'activité. Seule une déclaration informative du domaine d'activité doit être effectuée auprès de l'ONV chaque année. Le vétérinaire a également à tout moment de sa carrière la possibilité de se réorienter ou de se diversifier. Ainsi, soit il change complètement de métier, soit il se réoriente vers d'autres domaines (7).

C. Une profession en mutation

Ces dernières années, la profession vétérinaire a connu plusieurs mutations. Elle a vu l'arrivée et le développement de grands groupements et réseaux de cliniques vétérinaires. Ceci suscite l'inquiétude des praticiens qui craignent de perdre leur indépendance dans l'exercice de leur profession, d'être dirigés par des grands groupes financiers ainsi qu'une accélération de la désertification et de l'arrêt de la médecine vétérinaire rurale. Ces groupes proposent aux vétérinaires un statut de salarié totalement dépourvu de missions managériales et de bonnes conditions de travail (équilibre vie professionnelle-vie personnelle, matériel, formation) ainsi que des perspectives d'évolutions et de mobilités professionnelles à condition qu'ils remplissent leurs objectifs économiques. Ceci attire particulièrement les jeunes vétérinaires (8, 9). Nous nous attachons ici à

développer d'autres aspects des mutations de la profession vétérinaire pour lesquelles la formation des étudiants peut aussi jouer un rôle.

1. Une profession qui tend à se féminiser

À partir de 1962, les filles sont entrées dans les écoles nationales vétérinaires et leur proportion a augmenté progressivement pour représenter, à partir de 1990, la moitié des étudiants et largement dépasser aujourd'hui celle des garçons. Les promotions des écoles nationales vétérinaires sont en effet composées actuellement d'environ 75% de filles (10). Depuis le 1^{er} février 2017, l'ensemble de la profession vétérinaire a atteint la parité parfaite (11). L'atlas démographique de la profession vétérinaire 2022 indiquait que 57,1% des vétérinaires inscrits à l'ordre étaient des femmes. Elles sont globalement plus jeunes (39 ans en moyenne) que les hommes (48 ans en moyenne) témoignant d'une féminisation croissante de la profession (4).

D'autre part, on relève que la médecine des animaux de compagnie est principalement exercée par les femmes : elles représentent 59% des praticiens dans ce domaine alors que la médecine des animaux de rente reste majoritairement pratiquée par des hommes : ils représentent 60,1% des praticiens (4).

2. Une désertification des vétérinaires notamment en milieu rural

Alors qu'historiquement, la profession vétérinaire était plutôt tournée vers la médecine des animaux d'élevage et les équidés, elle est majoritairement tournée aujourd'hui vers la médecine des animaux de compagnie. Ainsi, trois quarts des structures sont spécialisées dans les soins aux animaux de compagnie contre seulement 19% dans les soins aux animaux de rente. L'activité rurale ne représente que 23% du chiffre d'affaires total de la profession et repose essentiellement sur la vente de médicaments. Les soins aux chiens et chats représentent 59% du chiffre d'affaires de la profession (12). L'évolution de la balance entrants/sortants des diplômés pour chaque espèce traitée entre 2017 et 2021 montrait une augmentation de 2069 vétérinaires qui exercent une activité en animaux de compagnie mais une diminution de 121 exerçant une activité en animaux de rente (4). On observe globalement une désaffection de la filière rurale avec un manque de renouvellement alors que ce secteur est porteur d'importants enjeux sociétaux, économiques, sanitaires et sociaux (13). Une étude réalisée en 2019, en France, par des chercheurs en économie de la santé animale, montrait que dans 75,3% des cantons, le nombre de vétérinaires exerçant en bovine était insuffisant au regard du nombre de ces animaux dans les zones d'élevages (14).

Cette désaffection peut en partie s'expliquer par la difficulté du travail en milieu rural, l'isolement ressenti dans nos campagnes et les problèmes d'accessibilités de certaines régions. Les jeunes praticiens semblent préférer les régions à forte densité d'habitants dans lesquelles l'activité en canine est particulièrement développée (15). Comme l'ensemble des professions médicales, la profession vétérinaire en milieu rural souffre de l'isolement des grands centres urbains (16).

3. Des mutations dans les activités des vétérinaires

a. Des mutations en lien avec les mutations de la société et la place de l'animal de compagnie

Nous l'avons vu dans la partie précédente, le nombre de vétérinaires pour les animaux de rente semble décroître au profit du nombre de vétérinaires canins. L'intérêt grandissant de la société pour les animaux de compagnie peut en partie expliquer ce phénomène. Une enquête Ipsos sur la possession d'animaux de compagnie réalisée en 2020 révélait que plus d'un Français sur deux déclare posséder un chat ou un chien. D'autre part, 68% des propriétaires d'animaux de compagnie

considèrent que leur animal est un membre de la famille et 29% qu'il est un « *être vivant auquel il est fortement attaché, sans le considérer pour autant comme un membre de la famille* ». Les chiens et chats sont également de plus en plus médicalisés dans la mesure où 75% des propriétaires de chiens et 50% des propriétaires de chats déclarent aller une à deux fois par an chez le vétérinaire afin d'avoir un suivi régulier de leurs animaux (17). On observe également le développement de la médecine des NAC. On estime que les Français possèdent 3,4 millions de petits mammifères et 5,8 millions d'oiseaux ainsi que des reptiles, insectes et amphibiens dont le nombre exact n'est pas connu pour le moment (18).

Par ailleurs, bien que les vétérinaires jouissent d'une belle image de la société (neuf Français sur dix estiment que la profession vétérinaire propose un service de qualité), les propriétaires d'animaux sont de plus en plus exigeants. Ils n'hésitent plus à consulter plusieurs vétérinaires et à confronter l'avis du professionnel avec des informations trouvées sur internet. Ainsi les propriétaires d'animaux attendent maintenant « *autant de leur vétérinaire que de leur médecin* » (18). Un vétérinaire témoignait en 2006 auprès de l'association Vétos-Entraide avoir le sentiment d'être « *le poly-pluri-multi spécialiste de la santé animale, le partenaire confident, respecté de nombreux maîtres, et le manager efficace d'une entreprise vétérinaire* » (19).

Aussi, la question du bien-être animal devient un élément primordial de la société depuis les années 2000. Les conditions d'élevage, d'abattage, d'abandon des animaux de compagnie deviennent de véritables préoccupations des Français. Les vétérinaires doivent alors être des acteurs incontournables pour veiller au respect du bien-être animal et référents scientifiques en la matière (20).

Finalement, comme le définit le référentiel d'activité professionnelle et de compétences à l'issue des études vétérinaires, « *quel que soit son mode d'exercice, le vétérinaire doit être à l'écoute de la société, en étant vigilant aux attentes* » (6). Pour le président de l'ONV, « *les évolutions sociétales placent l'environnement, l'Homme et l'animal au cœur des préoccupations de la population, offrant une opportunité à la profession de se positionner en acteur des trois santés, humaine, animale et environnementale. De nouvelles missions et de nouveaux métiers sont déjà ou seront à portée du diplôme vétérinaire* » (21).

b. Une mutation de l'activité en milieu rural

Le vétérinaire en milieu rural connaît lui aussi un certain nombre de mutations dans son activité. En effet, son rôle ne se limite plus au vétérinaire « pompier » qui agit uniquement en urgence. Il est de plus en plus un partenaire de l'éleveur et assure un rôle de conseil avec un suivi régulier de l'élevage ainsi qu'un rôle sanitaire (22). Par ailleurs, on observe une baisse depuis dix ans du nombre de bovins en France (-16%) et du nombre d'exploitations avec la disparition d'une exploitation bovine sur dix. Cependant, les élevages sont dorénavant plus grands et plus modernes (la taille moyenne des élevages a augmenté de 38% en dix ans) (18). Aussi, une enquête sur la vision à l'horizon 2030 de l'avenir de la profession et des entreprises vétérinaires, réalisée par VetFuturs France en 2018, montrait que 70% des vétérinaires estiment qu'ils seront « *un acteur essentiel de la gestion et du suivi de la bientraitance des animaux d'élevage tout au long de la filière (conseil, savoir, prévention, soins)* » (23).

c. Une tendance à la spécialisation des vétérinaires

L'augmentation des exigences et des attentes de la société a été à l'origine d'une spécialisation plus importante des vétérinaires et de la multiplication des diplômes de spécialistes. En effet, « *pour un nombre croissant de confrères, le diplôme de vétérinaire n'est pas un aboutissement,*

plutôt une étape préalable à une formation spécialisée » (24). On recense des spécialistes dans un grand nombre de domaines notamment en anatomie pathologique vétérinaire, en chirurgie des animaux de compagnie, en dermatologie vétérinaire, en élevage et pathologie des équidés, en imagerie médicale, en médecine interne des animaux de compagnie, en ophtalmologie vétérinaire, en santé et productions animales en régions chaudes, en science de l'animal de laboratoire, etc. (4, 24).

Dans son étude sur l'intégration des jeunes vétérinaires dans la profession sur la promotion sortie en 1990 de l'école vétérinaire d'Alfort, Leboulanger montrait qu'à peu près la moitié de son échantillon avait suivi une formation complémentaire dont 69% dans un domaine vétérinaire et 31% dans un domaine universitaire (25). Aussi, dans l'étude réalisée par Bouissy et al. en 2017, 71% des étudiants interrogés, même voués à une carrière de praticien généraliste souhaitaient acquérir des connaissances plus poussées dans un domaine (26).

Cette tendance à la spécialisation entraîne ainsi une diminution du nombre de vétérinaires généralistes. En 2021, le président de l'ONV affirmait que *« les modalités d'exercice de la profession de vétérinaire évoluent vers une maîtrise du temps de travail, un champ restreint des compétences exercées voire une approche du métier par la spécialisation ou les compétences adjacentes au détriment d'une approche généraliste de la médecine et de la chirurgie des animaux »* (27).

4. Une réorientation des vétérinaires omniprésente

La réorientation est une liberté dont disposent les vétérinaires. Dans son enquête sur le stress au travail dans les structures vétérinaires menée sur 500 praticiens, Bertrand mettait en évidence en 2014 que 46% des personnes interrogées n'envisageaient pas d'exercer le métier de vétérinaire jusqu'à 60 ans (28). Lorsque Bouissy et al. demandaient en 2017 aux étudiants s'ils seront toujours vétérinaires praticiens en 2030, bien que 92,2% répondaient positivement, seuls 28,8% étaient prêts à l'affirmer avec certitude (26). On considère environ que 20% des étudiants d'une promotion se réorientent dès la fin de leurs études (29). Une statistique publiée en 2015 par l'ONV indiquait que 25,7% des diplômés des ENVF en 2014 ne s'étaient pas inscrits à l'ordre dans l'année (30). Enfin, il semblerait qu'une majorité de vétérinaires qui se réorientent le font avant cinq ans d'exercice en clientèle (31, 32). Ces réorientations se font donc pour la majorité d'entre elles précocement.

Ce souhait de réorientation peut s'expliquer par la recherche d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, la charge de travail (stress, fatigue, etc.), la permanence et la continuité de soins (gardes) et les difficultés et tensions avec les clients. La rémunération, les difficultés au sein des équipes et le manque de confiance en soi semblent également entrer en ligne de compte (32). Dans un dossier consacré à la réorientation des vétérinaires publié en 2015, Wittke et Chamard indiquaient que *« les motifs pour tout quitter ne manquent pas pour les vétérinaires »* (33). L'association Vétos-Entraide indiquait en 2022 que *« beaucoup de vétos »* aimeraient changer de métier après une dizaine d'années d'exercice notamment à cause d'une mauvaise connaissance initiale du métier (34). Langford mettait en évidence le manque d'informations fournies aux étudiants durant leur formation concernant certains domaines (faune sauvage, travail en laboratoire départemental vétérinaire, en industrie pharmaceutique, en santé publique) (3). Cette idée a été confirmée en 2022 dans les conclusions d'une enquête sur la reconversion professionnelle des vétérinaires (32).

5. Une difficulté de recrutement de plus en plus importante

Les difficultés de recrutement représentent depuis une dizaine d'années l'une des principales préoccupations de la profession. Dans une étude menée par le Syndicat National des Vétérinaires en Exercice Libéral (SNVEL) en 2022 à laquelle ont répondu 502 vétérinaires, 53% des répondants affirmaient être en sous-effectifs et 75% avaient cherché à recruter dans l'année (35). Ce problème est plurifactoriel et compliqué. Il peut s'expliquer par un processus national de sélection des étudiants inadapté ou un nombre d'étudiants formés insuffisant (36). La féminisation de la profession ne semble pas être liée à ces problèmes de recrutement. Des questions générationnelles, détaillées plus tard (cf. PREMIÈRE PARTIE - III.D.2.), semblent plutôt rentrer en ligne de compte. Les jeunes praticiens souhaitent, en effet, un meilleur équilibre entre leur vie personnelle et leur vie professionnelle et cherchent à intégrer une équipe qui prend en compte leurs attentes (37). Bien que cette difficulté de recrutement se retrouve à toutes les échelles (milieu périurbain, milieu rural, etc.), le milieu rural est particulièrement touché (20).

La profession vétérinaire se heurte ainsi à une pénurie de main d'œuvre avec un manque de 2 660 vétérinaires (déficit cumulé de ces cinq dernières années selon l'ONV), soit 532 vétérinaires manquants par an en moyenne (38).

La profession vétérinaire connaît ces dernières années plusieurs mutations. Au-delà de sa féminisation, on assiste à une désertification en vétérinaires notamment du milieu rural. Par ailleurs, les activités des vétérinaires changent en parallèle des modifications de la place de l'animal de compagnie. Ceci semble motiver de plus en plus de vétérinaires à se spécialiser.

Ces différentes mutations semblent à l'origine d'un accroissement du nombre de vétérinaires qui se réorientent et cela parfois très tôt après la sortie d'école créant des difficultés de recrutement.

Ainsi, il semble nécessaire que les étudiants soient formés différemment ou *a minima* que la formation des étudiants prenne en compte ces mutations pour limiter les réorientations des étudiants très tôt après la sortie d'école et les difficultés de recrutement.

II. Le cursus vétérinaire

A. Les écoles vétérinaires françaises et les voies d'accès

En France, cinq établissements d'enseignement supérieur forment des vétérinaires comme le présente la Figure 3. On retrouve ainsi les quatre Écoles Nationales Vétérinaires Françaises (ENVF) que sont l'École Nationale Vétérinaire de Maisons-Alfort (ENVA), l'École Nationale Vétérinaire de Toulouse (ENVT), l'École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes Atlantique (Oniris) et l'Institut national d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement (VetAgro Sup). Depuis la rentrée universitaire 2022-2023, l'institut polytechnique UniLaSalle à Rouen propose un cursus vétérinaire privé. En France, les études vétérinaires sont définies par le code rural et de la pêche maritime (39).

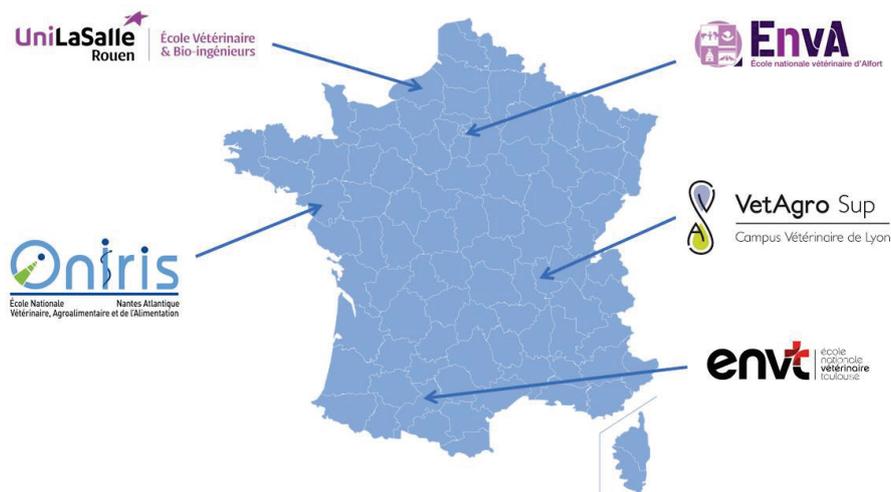


Figure 3 : Les écoles vétérinaires en France

Les ENVF sont accessibles sur concours commun qui comprend sept voies d'accès différentes définies selon l'arrêté du 1^{er} août 2019 relatif au concours commun d'accès dans les écoles nationales vétérinaires modifié par l'arrêté du 3 décembre 2020. Les étudiants entrent soit en première année (A1) après un concours postbac, soit en deuxième année (A2) après l'un des six concours d'entrée suivants :

- ❖ **Voie A** : ouverte aux étudiants qui ont suivi une classe préparatoire BCPST (Biologie, Chimie, Physique, Sciences de la Terre).
- ❖ **Voie A-TB** : réservée aux étudiants des classes préparatoires en Technologie et Biologie (TB).
- ❖ **Voie B** : ouverte aux étudiants en deuxième année d'un diplôme national de licence ou inscrits en dernière année de préparation ou titulaires d'un diplôme national de licence ou de licence professionnelle.
- ❖ **Voie C** : ouverte aux étudiants titulaires d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) dans le domaine de la biologie ainsi que de certaines spécialités de BTS (Brevet de Technicien Supérieur) ou de BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole).
- ❖ **Voie D** : ouverte aux titulaires du diplôme d'État de docteur en médecine, du diplôme d'État de docteur en pharmacie ou du diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire, ou d'un diplôme national conférant le grade de master, délivré à l'issue d'un cursus de formation dans lequel la biologie occupe une part prépondérante.
- ❖ **Voie E** : ouverte aux étudiants inscrits en première année d'études aux écoles normales supérieures de Cachan et de Lyon (40).

La voie postbac a été mise en place à partir de la rentrée universitaire 2021-2022 et a pour vocation d'apporter une diversification sociale et territoriale des étudiants (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.D.1) (41). À la rentrée universitaire 2022-2023, ce sont 668 places qui étaient offertes aux concours d'accès aux Écoles Nationales Vétérinaires (ENV) (41, 42).

B. Un cursus commun aux quatre ENVF

Le cursus vétérinaire s'organise soit en six ans après l'entrée à l'école en A1 soit en cinq ans en entrant en A2. Les étudiants ont ensuite la possibilité d'effectuer une spécialisation en un an (internat) ou trois ans (résidanat) comme le présente la Figure 4.

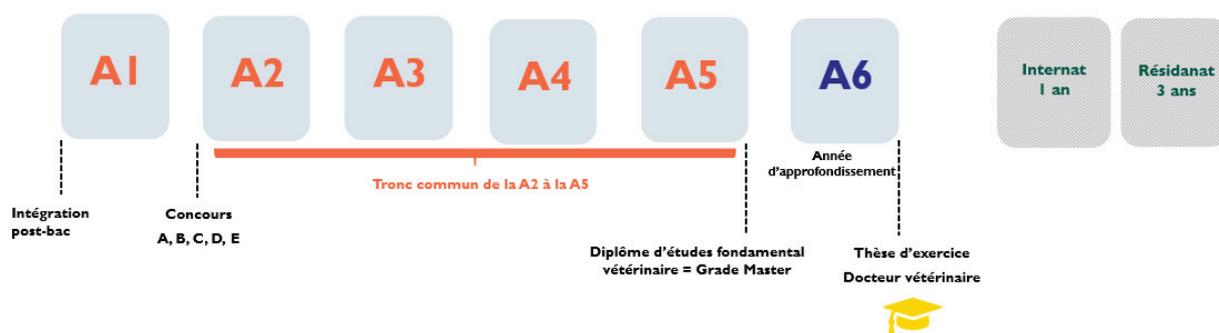


Figure 4 : Organisation générale du cursus vétérinaire d'après Aguesse (communication personnelle)

1. Tronc commun (de la A2 à la A5) et compétences acquises

Le référentiel national de compétences définit le niveau du Diplôme d'Études Fondamentales Vétérinaires (DEFV) qui « doit être atteint et évalué chez tous les étudiants en fin de quatrième année » c'est-à-dire à l'issue du tronc commun qui correspond aux années de la A2 à la A5. L'organisation pédagogique se base sur huit macro-compétences que doivent avoir acquis les étudiants à l'issue de leur A5. Quatre sont spécifiques du vétérinaire :

- Conseiller et prévenir
- Établir un diagnostic
- Soigner et traiter
- Agir pour la santé publique.

Les quatre autres sont plus transversales mais adaptées aux spécificités du métier :

- Travailler en entreprise
- Communiquer
- Agir en scientifique
- Agir de manière responsable.

Ces compétences correspondent aux « Day-One-Competence » de l'European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE) (6).

Le tronc commun couvre majoritairement l'enseignement des espèces animales que le vétérinaire sera le plus susceptible de rencontrer en pratique courante (chiens, chats, chevaux, animaux de rente, nouveaux animaux de compagnie). Il est divisé en huit semestres d'enseignements à la fois théoriques (Cours Magistraux ou CM), dirigés (Travaux Dirigés ou TD), ou pratiques (Travaux Pratiques ou TP) et des stages externalisés. Il contient également une formation clinique (43). Depuis la mise en place du référentiel national de compétences en 2017, les écoles vétérinaires ont développé l'enseignement de « soft skills » que sont par exemple la communication, le management, la relation client. L'organisation du cursus peut cependant différer entre les ENVF notamment dans l'organisation des stages qui correspondent à des périodes temporaires durant lesquelles les étudiants sont mis en situation en milieu professionnel et où ils acquièrent certaines compétences professionnelles (39). Le développement de l'enseignement de simulation est également omniprésent dans le cursus des étudiants. Par exemple, le plateau de simulation « VetSkills » de VetAgro Sup a pour objectif d'enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques en apprenant et répétant des gestes techniques essentiels « jamais la première fois sur un animal vivant » (27, 44, 45).

Le volume de chaque enseignement est converti en crédits académiques dans le cadre du système de crédits européens transférables et capitalisables, *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Pour obtenir son DEFV, l'étudiant doit obtenir 240 crédits ECTS entre sa A2 et sa A5 (39).

2. Voies d'approfondissement (A6)

Suite à l'obtention de son DEFV, l'étudiant doit suivre une année d'approfondissement correspondant à sa A6. Cette année se déroule sur deux semestres et vise à approfondir les compétences de l'étudiant dans le secteur professionnel choisi (animaux de rente, animaux de compagnie, équidés, santé publique vétérinaire, recherche, industrie). Pour chacune de ces filières, les étudiants peuvent suivre des formations théoriques, des stages dans les cliniques de leur établissement ou externalisés. Ils peuvent aussi choisir une filière non clinique et s'orienter vers la Santé Publique Vétérinaire (SPV) en suivant la formation proposée à l'École Nationale des Services Vétérinaires – France Vétérinaire International (ENSV-FVI) qui forme des Inspecteurs de Santé Publique Vétérinaire (ISPV). L'admission se fait via un concours national (44).

Chaque étudiant est libre de choisir un parcours de A6 soit dans son école d'origine, soit dans une autre ENV ou éventuellement dans d'autres établissements d'enseignements supérieurs (39, 43). C'est durant cette année d'approfondissement que l'étudiant termine de préparer sa thèse d'exercice vétérinaire lui permettant d'obtenir le Diplôme d'État de docteur vétérinaire (44).

Depuis 2013, les étudiants vétérinaires ont la possibilité d'effectuer leur année d'approfondissement en effectuant des stages tutorés. L'objectif est en partie de relancer l'attractivité du secteur rural et de faciliter l'acquisition d'autonomie et de confiance avant le premier emploi (16). Dans ce dispositif, l'étudiant dispose d'un encadrement personnalisé grâce au trinôme qu'il forme avec son tuteur de stage (qui a notamment pour rôles de lui présenter la profession et de l'accompagner dans l'élaboration de son projet professionnel) et son enseignant encadrant (46). L'augmentation du nombre d'étudiants qui réalisent leur année de A6 en tutorat semble témoigner « du besoin qu'ils éprouvent de se confronter à la réalité du métier » (47).

3. Voies de spécialisation

Après l'obtention du doctorat vétérinaire, il est possible d'acquérir une pré-spécialisation et une spécialisation dans un domaine particulier. Ces voies de spécialisation correspondent à une formation de troisième cycle universitaire diplômante.

L'internat est une formation clinique généraliste d'un an, pluridisciplinaire, qui a lieu au sein des Centres Hospitaliers Universitaires Vétérinaires (CHUV) des ENVF. Durant cette année de formation supplémentaire, les internes suivent les spécialistes et les enseignants au cours de rotations cliniques. Les étudiants ont le choix entre un internat des animaux de compagnie, un internat des équidés ou un internat des bovins. Cette formation permet d'acquérir une autonomie professionnelle de manière encadrée et un diplôme d'État reconnu par l'*European Board of Veterinary Specialist* et ouvrant la voie à la spécialisation (44, 48). Les étudiants qui suivent cette formation le font, d'après les études menées par Bouissy et al., pour 96,7% d'entre eux avec la volonté de perfectionner leurs connaissances et compétences généralistes et pour 85,7% d'entre eux de prendre confiance (26). Ces chiffres témoignent d'un certain manque de confiance des étudiants vétérinaires à l'issue du tronc commun qui souhaitent alors poursuivre leurs études avant d'entrer dans le milieu professionnel pour se perfectionner.

À l'issue de l'internat, les jeunes vétérinaires peuvent poursuivre leur formation par un résidanat qui est une formation ciblée sur une discipline clinique précise et se déroule sur trois ans.

La formation comprend une activité clinique, une initiation à la recherche et une participation aux activités de formation. Le résident, selon les cas, peut prétendre à l'obtention du Diplôme d'Études Spécialisées Vétérinaires, de l'European Board of Veterinary Specialist ou de l'American Board of Veterinary Specialties (48).

C. Les particularités du cursus proposé à VetAgro Sup

1. Tronc commun (de la A2 à la A5)

a. Organisation du tronc commun

À VetAgro Sup, les quatre premiers semestres sont principalement consacrés à de l'enseignement théorique. En A2, les étudiants suivent des cours magistraux le matin et des TD/TP l'après-midi. Cette année est plutôt dédiée à l'enseignement des situations physiologiques et apporte une base de connaissances que doit avoir le vétérinaire. En A3, les étudiants suivent leurs TD et TP le matin et les cours magistraux l'après-midi. Les étudiants ont également durant leur année de A3 une immersion au CHUV sur une durée de deux à trois jours. Cette année apporte un complément aux bases acquises en A2 et introduit certains enseignements plus spécialisés (dermatologie, parasitologie, etc.) et est plutôt dédiée à l'enseignement de situations pathologiques. En A4, les étudiants sont en clinique le matin deux semaines par mois (du lundi au jeudi) et en TD/TP les deux autres semaines et suivent les CM l'après-midi. Cette année permet une première exposition des étudiants à des situations cliniques (49). Enfin, la A5 est entièrement dédiée à l'enseignement clinique organisé en rotations. Les étudiants sont réunis par groupes de 4 à 10 étudiants et changent de service toutes les semaines ou toutes les deux semaines selon les cas. L'organisation du tronc commun à VetAgro Sup est schématisée dans la Figure 5.

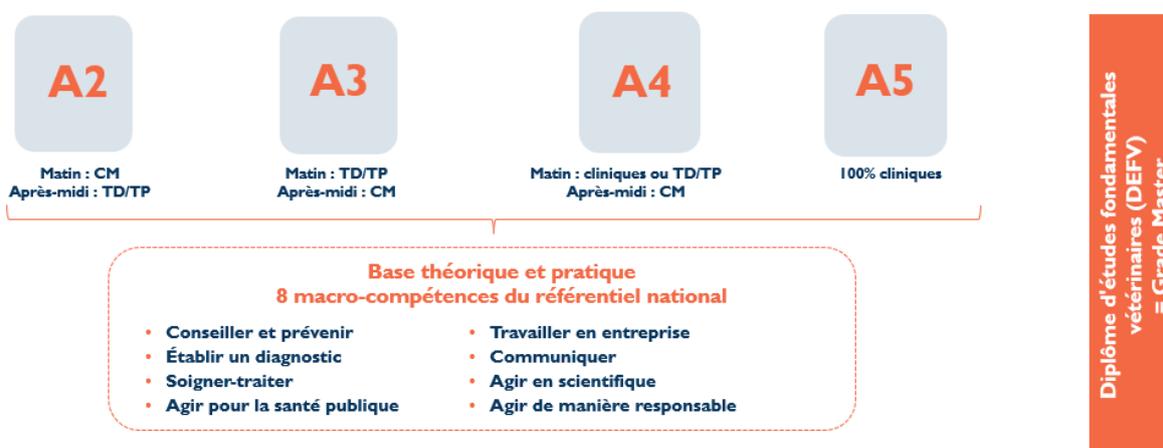


Figure 5 : Organisation du tronc commun à VetAgro Sup d'après Aquesse (communication personnelle)

L'Annexe 1 répertorie les unités d'enseignements (UE) et les rotations cliniques que suivent les étudiants de VetAgro Sup en fonction des années. Chacune de ces UE est évaluée par l'intermédiaire d'examens soit continus soit organisés en session quatre fois par an (à mi-semestre et à la fin de chaque semestre). Les rotations cliniques sont évaluées à la fin de chaque semaine. À l'issue de la A5, les étudiants doivent avoir validé 196 ECTS en ayant suivi les différents enseignements, 20 ECTS pour les stages (cf. b. ci-après) et 24 pour les EP (cf. c. ci-après) soit, au total, 240 ECTS (39).

b. Stages

À VetAgro Sup, chaque étudiant doit valider 20 semaines de stages obligatoires, correspondant à 20 crédits ECTS pendant son tronc commun. Les étudiants doivent réaliser au moins quatre semaines (20 jours) de stages chaque année de la A2 à la A4 et huit semaines (40 jours) en A5 selon la maquette des stages présentée par le Tableau I.

Tableau I : Maquette des stages que les étudiants de VetAgro Sup doivent réaliser au cours de leur tronc commun

STAGES OBLIGATOIRES							
THEME DES STAGES	Durée (en jours effectifs consécutifs) minimaxi	Périodes					
		A1	A2	A3	A4	A5	
CLINIQUE DEBUT DE CURSUS	2-5	10 jours de stage obligatoire					
ELEVAGE LAITIER	5-10						
SOINS INFIRMIERS ET EXAMEN CLINIQUE	5						
CLINIQUE	2x (2-5)						
DIVERSITE METIERS VETERINAIRES	2-10						
SANTE PUBLIQUE VETERINAIRE	5						
CLINIQUE RURALE / Gestion en entreprise	10						
ELEVAGE MONOGASTRIQUE	2-5						
CLINIQUE ANIMAUX DE COMPAGNIE, DE SPORT ET DE LOISIRS	10						
THEME LIBRE	30-50						
				20 jours	20 jours	20 jours	40 jours

En blanc : périodes de stages possibles

Les stages en clinique vétérinaire doivent être réalisés dans des structures extérieures à l'établissement. Par ailleurs, au minimum, deux semaines de stages doivent être réalisées à l'étranger (cf. PREMIERE PARTE – II.C.1.d). Les étudiants ont également la possibilité d'effectuer des stages complémentaires en rapport avec leur projet professionnel (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.3). Pour valider leurs stages, les étudiants doivent faire compléter une fiche « Bilan de Stage » par leur tuteur de stage et par leur enseignant référent (cf. PREMIERE PARTE – IV.C.3.a). Depuis l'année universitaire 2019-2020, les étudiants ont également à disposition un livret de suivi de stages.

c. Enseignements Personnalisés

Depuis la rentrée universitaire 2017-2018, les étudiants doivent suivre des Enseignements Personnalisés (EP) au choix qui représentent 24 ECTS soit 10% du cursus. L'ensemble du fonctionnement du dispositif est détaillé dans notre DEUXIÈME PARTIE.

d. Mobilité internationale

À VetAgro Sup, les étudiants doivent obligatoirement effectuer une mobilité internationale soit lors d'un stage de deux semaines minimum soit lors d'une formation d'au moins un semestre (et pas plus de deux semestres) dans un établissement étranger partenaire (mobilité d'études) (44).

2. Voies d'approfondissement

À VetAgro Sup, des filières cliniques pures mais également mixtes sont proposées et sont présentées dans la Figure 6 (44). Le contenu de chacune des filières est présenté en Annexe 2 (50).

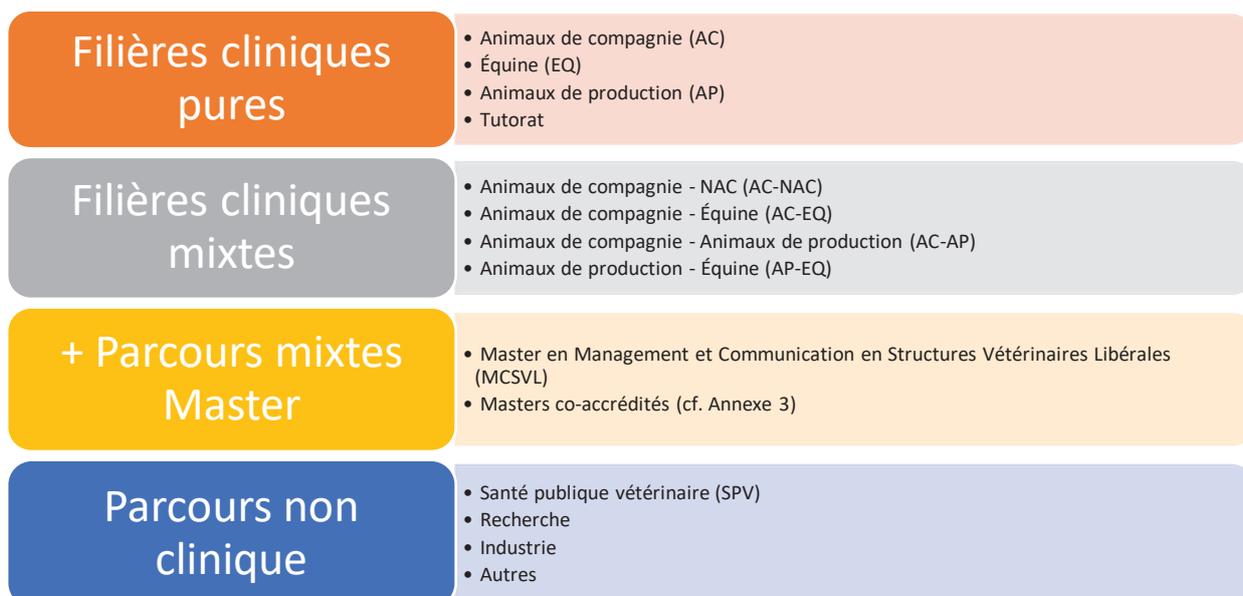


Figure 6 : Voies d'approfondissement proposées à VetAgro Sup (44)

À VetAgro Sup, la filière tutorée permet aux étudiants de réaliser 18 semaines de stages dans une unique structure mixte animaux de compagnie – animaux de production. Les étudiants ont aussi la possibilité de suivre, par exemple, un parcours mixte de master « Management et Communication en Structures Vétérinaires Libérales ». Il peut se faire en association avec l'une des filières pures (AC, AP ou EQ). Enfin, les étudiants peuvent suivre des masters co-accrédités parmi la liste présentée en Annexe 3, ou non co-accrédités (51).

Le cursus vétérinaire, dans ses grandes lignes est commun à l'ensemble des ENVF. Le tronc commun, de la A2 à la A5 constitue les quatre premières années de formation des étudiants vétérinaires et comporte des enseignements théoriques et pratiques. Durant le tronc commun, et en particulier à VetAgro Sup, les étudiants doivent suivre différents stages dans des domaines variés. L'année d'approfondissement correspond à une première orientation des étudiants vers leur future carrière professionnelle.

D. Un cursus remis en cause

1. Une remise en cause des voies de recrutement

a. Des voies de recrutement inadaptées aux besoins de la profession ?

Actuellement, il est reproché aux voies de sélection par concours (A, B, C, D et E) (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.A), de ne pas être adaptées aux besoins de la profession vétérinaire. L'homogénéité sociale et géographique des étudiants sélectionnés et la sélection de profils stéréotypés leur est notamment reprochée (52, 53). Ce processus de sélection est vu par les praticiens comme l'une des raisons de leurs difficultés de recrutement. Ils craignent une orientation des jeunes vers d'autres activités que la pratique. Il est reproché en particulier à la voie A de ne pas prendre en compte les compétences de savoir-être des étudiants et ainsi de les sélectionner uniquement sur leurs connaissances (36). Dès 2009, dans un rapport sur le parcours de formation initiale des vétérinaires en France, Vallat mettait en évidence que pour les élèves issus des classes préparatoires BCPST (voie A), « leur compréhension des sciences de la vie poserait parfois problème » (54). Pour ces raisons, le nombre d'étudiants recrutés par la voie A a été diminué au profit des voies B et C avec une augmentation respective de

9,4 et 7,6% à 10,5 et 14,7% des places offertes entre 2010 et 2020. Par ailleurs, un entretien scientifique et professionnel de 45 minutes a été ajouté aux épreuves d'admission de la voie A à compter de la session 2023 (27).

b. Création de la voie d'intégration postbac

Dans son rapport de 2008, Guéné envisageait déjà l'abandon des deux années de classes préparatoires au profit d'une préparation intégrée (55). Depuis la session 2021, il est possible d'intégrer une ENV directement après le bac (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.A). L'objectif de cette réforme était, en partie, de réduire la durée des études vétérinaires puisqu'elles durent en moyenne 7,5 ans en France ce qui en fait l'une des plus longues d'Europe (56). Pour deux tiers des diplômés, elles durent même plus de huit ans (52). L'objectif était également de diversifier le profil social et géographique des étudiants vétérinaires (27, 52). Le nombre d'étudiants recrutés par cette voie va continuer d'augmenter : de 40 étudiants par école en 2021 à 70 d'ici 2025 au détriment de la voie A. L'objectif est de faire de la voie postbac la voie principale de recrutement en France (57).

c. Une augmentation des numerus clausus

Face à la pénurie de vétérinaires, les instances ministérielles ont petit à petit décidé d'augmenter les numerus clausus. En 2013, 80 étudiants supplémentaires ont été admis dans les ENV, faisant passer les promotions de 120 à 140 étudiants environ par école (22). De nouveau en 2018, 57 places supplémentaires ont été ouvertes. Les promotions ont donc compté à partir de cette date environ 160 étudiants. Une nouvelle augmentation dans le cadre d'un plan de renforcement des quatre ENV devrait porter les promotions à 180 étudiants dès 2025 (57). Cette forte augmentation des numerus clausus oblige alors les écoles vétérinaires à revoir leur cursus, et à déployer d'importants moyens humains, financiers et immobiliers. Il faut alors repenser toute l'organisation de l'enseignement, des cliniques et la manière d'évaluer (27).

2. Un cursus inadapté à la profession vétérinaire et aux attentes des étudiants ?

Dans une série de propositions pour l'évolution du parcours de formation initiale des vétérinaires en France formulées en 2009, Vallat mettait en évidence le fait que les écoles vétérinaires sont chargées de former des « *têtes bien pleines et bien faites* ». Elles se retrouvent ainsi face à la difficulté de trouver un équilibre entre l'enseignement des connaissances médicales indispensables à la pratique du métier de vétérinaire et « *l'acquisition d'aptitudes et de capacités générales qui permettront aux futurs diplômés de s'adapter facilement à des contextes divers et évolutifs* ». Vallat s'interrogeait en particulier sur l'utilité pour le vétérinaire d'avoir des connaissances sur toutes les espèces animales à la sortie d'école et des compétences dans tous les domaines (54). En 2018, dans son travail de thèse vétérinaire, Chevalier expliquait que les jeunes vétérinaires à leur sortie d'école semblent en décalage avec la réalité de l'exercice vétérinaire. Selon lui, ils manquent en effet de préparation à l'insertion professionnelle. Chevalier reprochait également le manque d'enseignements sur des compétences non cliniques telles que le management ou la communication (53). Dans une étude publiée en 2011, Sans et al. mettaient en évidence que certains étudiants regrettaient également le manque de diversité des voies proposées pour l'année d'approfondissement ne laissant pas la place aux profils atypiques (3, 58). Au cours d'entretiens détaillés, menés en 2009 auprès de dix étudiants vétérinaires issus de trois des quatre ENVF (Lyon, Alfort et Toulouse), Langford a mis en évidence une certaine déception de la part des étudiants à l'issue de leur cursus. Ces derniers reprochaient à leur formation de ne pas être assez pratique et les obligeaient à se faire la main à la sortie d'école (3). Une enquête réalisée en 2022 auprès des étudiants vétérinaires et à laquelle a répondu 25,2% de la population étudiante des 4 ENV, 35,4% ont songé au moins une fois à quitter le cursus vétérinaire notamment du fait, là encore, du manque de

pratique dans le cursus et du manque de sens et d'utilité donné à l'enseignement (59, 60). Certains enseignants reprochent au cursus de former des étudiants ultra-performants et de les exposer uniquement à des cas compliqués : « *je trouve qu'il existe parfois un écart énorme entre les enseignements et le marché du travail. On ne peut pas, par exemple, faire partout de la chirurgie ultraperformante* » (31).

Le cursus vétérinaire est particulièrement remis en cause. Au-delà d'une sélection des étudiants qui semble inadaptée, on lui reproche en particulier de former des étudiants aux nombreuses connaissances mais peu autonomes. Le cursus vétérinaire laisse également peu de place à des formations plus atypiques accessibles à des étudiants qui souhaiteraient s'orienter dans des domaines particuliers. Par ailleurs, on s'interroge de l'intérêt de former les étudiants vétérinaires à tous les domaines d'activité.

III. Les étudiants vétérinaires : profil, orientation et intégration dans la profession vétérinaire

A. Profil des étudiants vétérinaires

Dans son travail de thèse sur les origines des étudiants rentrés à l'ENVA en 2005, Langford déterminait un âge moyen à l'entrée à l'école de 19,8 ans (3). À noter que cet âge va diminuer en parallèle de l'augmentation des étudiants qui intègrent les ENVF directement après le bac (57). Par ailleurs, les promotions sont principalement féminines avec entre 70 et 80% de filles (49).

Alors qu'il y a quelques décennies, les étudiants vétérinaires étaient majoritairement issus de familles d'éleveurs ou de vétérinaires, ils sont maintenant plutôt issus de milieux urbains et n'ont que peu ou pas de connaissances sur l'élevage et les milieux ruraux (61). Aussi, 65% des étudiants ont grandi dans une ville de plus de 50 000 habitants (3). La majorité des étudiants vétérinaires serait issue plutôt de catégories socio-professionnelles élevées. D'après une étude menée par Dernas en 2016, près de 80% des étudiants ont au moins un parent cadre et 65% deux parents cadres. Dernas précisait que « *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* » (49). Cependant, une part non négligeable des étudiants provient également de catégories plutôt moyennes. Les écoles vétérinaires comptent en effet entre 30 et 40% d'étudiants bénéficiant d'une bourse sur critères sociaux, ce qui reste en dessous du niveau national (62, 63). Pour ces étudiants, les parents sont employés, ouvriers, artisans, commerçants, agriculteurs voire inactifs.

B. Orientation des étudiants vétérinaires

1. Les éléments qui orientent les étudiants vers la profession

D'après les travaux menés par Sans et al. en 2007 et par Langford en 2009, la principale raison qui amènerait les étudiants à s'orienter vers les études de vétérinaire est la vocation (pour 69,1% d'entre eux). Elle se déclare précocement (avant l'âge de 12 ans pour 81,1%). Le second facteur semblait être une expérience antérieure (pour 42% des étudiants) c'est-à-dire un stage proche des animaux voire même chez un vétérinaire. L'amour des animaux et le fait d'avoir eu un animal de compagnie durant l'enfance ou l'adolescence semble être un facteur favorisant (87,8% des

étudiants interrogés possédaient un animal durant l'enfance et 94,6% en avaient un durant l'adolescence) (3, 64). C'est ce qu'a confirmé Fontanini en 2020 en expliquant que l'exposition aux animaux (en particulier lors de la pratique de l'équitation pour les filles) et la forte exposition médiatique de la profession (notamment dans des reportages ou émissions dédiées) pouvaient constituer des facteurs favorisant (10). Enfin le cadre familial (notamment pour les fils d'agriculteurs), l'attrait pour les sciences du vivant et l'intérêt pour la médecine et la chirurgie semblaient également être des facteurs prépondérants à l'orientation vers la médecine vétérinaire (25, 65). Langford précisait, en 2009, que « *quoi qu'il en soit, devenir vétérinaire n'est que très rarement le fruit du hasard, c'est un choix profondément ancré dans l'esprit des futurs praticiens* » (3).

Cependant, pour certains étudiants, le fait de s'orienter vers la médecine vétérinaire n'est pas du tout une affaire de vocation. C'est ce que constataient Dernas et Siméone en 2015 en mettant en évidence qu'un quart des étudiants (18 étudiants sur 72 interrogés) ne ressentaient aucune vocation à faire ce métier. Leur choix provenait alors de bons résultats scolaires en particulier une réussite aux concours d'entrée aux ENV et un souhait d'orientation vers des filières d'excellence. Une attirance vers les professions de santé, mais le refus de soigner des êtres humains et une longueur d'études en médecine qui peut faire peur oriente plutôt les futurs étudiants vers la médecine vétérinaire (66, 67).

Pour la plupart des jeunes, c'est aux alentours de l'âge de 15 ans qu'ils confirment leur volonté de s'orienter vers des études vétérinaires. C'est principalement un stage durant les études secondaires (collège, lycée) qui a confirmé ce choix (3, 64).

2. Les éléments qui orientent les étudiants dans leur projet professionnel

Quelques éléments qui orientent les étudiants dans leur projet professionnel, mais qui ne font pas partie du cursus vétérinaire en tant que tel, sont présentés dans cette partie. Les éléments du cursus sont détaillés en PREMIÈRE PARTIE – IV.C.

Tout d'abord la voie d'admission aux écoles vétérinaires (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.A) semble être un élément qui entre en jeu dans le choix d'orientation des étudiants. Les étudiants issus du concours C exercent deux à trois fois plus en zone rurale que les autres (68). Dans le même temps, il semblerait que les étudiants issus du concours A soient plus enclins à s'orienter vers la recherche ou le management (45). L'origine sociale des étudiants semble également peser dans la balance. Il semblerait que les étudiants d'origine rurale ou ayant un contact avec le milieu agricole aient plus tendance à s'orienter vers la pratique rurale que les étudiants d'origine urbaine (7, 69, 70). Dans leurs différents projets, la situation financière des étudiants peut rentrer en compte notamment le fait de prolonger leurs études pour ceux qui sont sous la dépendance financière de leurs parents (63). Les étudiants choisissent aussi leur activité par rapport au lieu où elle s'exerce : les étudiants qui souhaiteraient s'orienter vers le milieu rural sont attachés au mode de vie à la campagne (67). Le fait d'avoir un mentor praticien dans un domaine d'activité particulier peut favoriser l'orientation de l'étudiant dans ce domaine (7, 69, 71). Cependant, peu d'étudiants ont suivi un vétérinaire de manière régulière avant de rentrer à l'école vétérinaire (25).

Les attentes des étudiants vis-à-vis de leur futur métier et leurs envies personnelles peuvent aussi être des éléments d'orientation (milieu de vie, équilibre vie personnelle-vie professionnelle, charge de travail, gardes, etc.). Les étudiants cherchent, en effet, avant tout une bonne ambiance de travail et une bonne qualité de vie. Ils considèrent notamment que les conditions de travail sont souvent meilleures en canine, avec le confort d'un cabinet et des horaires fixes. Pour d'autres, cela peut constituer une certaine routine (répétition des actes comme les vaccins par exemple). En rurale,

les déplacements, peuvent permettre des journées plus rythmées et moins monotones aux yeux de certains étudiants (7, 25, 69–72).

3. Adéquation entre le choix du domaine d'approfondissement en A6 et le futur domaine d'activité de l'étudiant

Dans sa thèse vétérinaire soutenue en 2016, Guillier montrait que 80,8% des répondants étaient restés fidèles au domaine d'approfondissement qu'ils avaient choisi pour leur dernière année dans leurs activités (73). C'est ce qu'ont confirmé plusieurs enquêtes dont celle réalisée par l'observation des métiers dans les professions libérales. En effet, 30% des répondants disaient vouloir exercer une activité exclusivement canine et l'exercent effectivement ; 61,9% des répondants qui souhaitaient une activité mixte canine/rurale l'exercent effectivement et 90,9% des répondants qui visaient une activité équine ou mixte équine l'exercent à la sortie d'école (74).

Ainsi, les étudiants vétérinaires semblent s'orienter vers la profession vétérinaire principalement par vocation. D'autres éléments tels que l'origine sociale et les expériences antérieures peuvent également les orienter vers la profession et vers leur futur domaine d'activité qu'ils maintiendront, pour la plupart, durant leurs premières années d'exercice.

C. Le jeune vétérinaire : du rêve à la réalité

Les étudiants vétérinaires semblent s'orienter vers ces études principalement par vocation (cf. PREMIÈRE PARTIE – III.B.1). Dans sa thèse sur la modification de la perception de la profession vétérinaire par les étudiants au cours du cursus, Lecoeur définit cette notion et explique que les personnes qui réalisent un métier par vocation le perçoivent comme « *un accomplissement personnel et non plus uniquement professionnel* ». Celui qui choisit son métier ainsi « *sera prêt à donner de lui-même, à ne pas compter ses heures de travail, à ne pas limiter son implication personnelle à la cause à laquelle il est dévolu* » (22). De plus, une enquête réalisée par le réseau social professionnel LinkedIn en 2012, montre que le métier de vétérinaire est le cinquième métier qui fait le plus rêver les hommes en France et le quatrième pour les femmes (75). Pour Langford, « *la majorité des futurs vétérinaires affirment avoir voulu faire ce métier depuis le plus jeune âge, et avoir réalisé leur « rêve d'enfant » en intégrant une école vétérinaire* » (3).

Cependant, pour Lecoeur, ces éléments font que les étudiants n'ont « *qu'une vague idée* » de la profession et que s'en suivent des déceptions et désillusions dans la confrontation avec la réalité du métier (22). Dernas et Siméone confirment cet aspect et expliquent qu'à « *l'entrée en ENV, les étudiants de début de cursus n'ont, pour la majorité d'entre eux, qu'une représentation parcellaire, voire très caricaturale de la profession pour laquelle ils vont être formés* » (76). Les étudiants ne connaissent pas les débouchés qui s'offrent à eux tout comme les conditions de travail et la rémunération (15). Lecoeur prend pour exemple le fort attrait des étudiants néo-entrants pour la faune sauvage alors que les offres d'emplois dans ce domaine sont plutôt rares et ne représentent que 1% des praticiens (22). Les étudiants semblent se focaliser uniquement sur le soin aux animaux et oublient ainsi tous les autres aspects de la profession (67).

Ainsi, environ 40% des praticiens disent connaître un écart entre leur rêve d'étudiant et leur situation actuelle (25, 77). L'exigence croissante des propriétaires en canine et la rentabilité économique à laquelle est lié le vétérinaire en rurale semblent expliquer en partie ce phénomène (25). Les étudiants qui « *ne s'attendaient pas à être confrontés à la vie et à la mort, ou à une profession réglementée où ils sont garants de la santé des animaux et de la santé publique* » abandonnent au cours de leurs études. On constate également des désinscriptions du tableau de

l'Ordre en début d'exercice car les praticiens « *sont déçus d'une pratique technique, parfois répétitive et qui ne met pas à profit tout ce qu'ils ont appris* » (36). Le stress et le surmenage peuvent également être à l'origine de réorientations précoces (78) (cf. PREMIÈRE PARTIE – I.C.4). Pour Guillier, « *il est essentiel que la formation des étudiants vétérinaires prenne en compte la réalité actuelle de la profession pour permettre le développement de l'identité professionnelle, et ainsi qu'ils deviennent des praticiens plus épanouis* » (73).

Alors que souvent les étudiants vétérinaires rêvaient de faire ce métier et se sont lancés dans ces études par vocation, ils sont très vite confrontés aux réalités du métier qui ne correspondent pas toujours à leurs attentes. Le manque de connaissances sur les diversités du métier et ses réalités peut entraîner une réorientation précoce des jeunes vétérinaires.

D. Intégration dans le milieu professionnel

1. Taux d'emploi à la sortie d'école

Une enquête réalisée en 2020 par la DGER sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur agronomique vétérinaire et de paysage a montré que le taux net d'emploi un an après la sortie d'une école vétérinaire est de 97,9% (79). Pour Guillier, l'insertion professionnelle des jeunes vétérinaires ne semble pas poser de problèmes majeurs (73).

2. Un choc générationnel ?

Dans sa thèse vétérinaire soutenue en 2020, Bouissy s'attardait à étudier les différences entre les générations Y (née entre 1980 et 1995) et Z (née entre 1995 et 2010) avec leurs prédécesseurs : la génération X (née entre 1960 et 1980) et les baby-boomers (née entre 1940 et 1960). Les générations des baby-boomers, X et Y se côtoient actuellement sur le marché du travail alors que la génération Z commence tout juste à sortir des écoles vétérinaires (16). Bouissy expliquait que la génération Y peut montrer « *une certaine défiance vis-à-vis du monde du travail* » et recherche en permanence le changement. Elle choisit son métier en prenant davantage en compte certains éléments (l'équilibre entre la vie privée et la vie-professionnelle, la reconnaissance et la rémunération par exemple) par rapport à ses prédécesseurs (16). Cette nouvelle génération est plus encline à changer de métier au cours de sa carrière professionnelle ce qui en fait une génération de « *zappeurs* » (31, 80). C'est également le cas pour la génération Z, adepte des changements permanents et qui prend plaisir à vivre des aventures professionnelles plutôt courtes. Pour Mathevet, cette jeune génération est fortement engagée « *pour faire bouger les lignes* » et exiger l'intégration de ses convictions (80). Elle recherche avant tout une bonne ambiance de travail et un bon esprit d'équipe au détriment des relations hiérarchiques qu'ont connues les générations précédentes (81).

Bouissy et al. se sont intéressés aux éléments que recherchaient les étudiants vétérinaires dans leurs futures pratiques professionnelles. Ils prévoyaient de travailler pour plus de la moitié d'entre eux en zone périurbaine et dans des cabinets aux effectifs importants (un à trois ETP vétérinaires pour 48,7% des étudiants et quatre à huit ETP pour 44,1% d'entre eux) (26). À titre de comparaison, l'observatoire démographique vétérinaire recensait en 2022, 62,8% des établissements vétérinaires qui comptaient entre un et trois vétérinaires et seulement 18,9% qui en comptaient entre quatre et huit (4). De plus, dans les travaux de Bouissy et al., 88% des étudiants espéraient travailler entre 35 et 50 heures par semaine mais 56% d'entre eux ne souhaitaient pas dépasser les 40 heures. Ils souhaitaient assurer les gardes entre une nuit sur trois et une fois par semaine ainsi qu'un week-end par mois. Enfin, les trois quarts d'entre eux souhaitaient aménager leur temps de

travail en fonction de leur vie de famille (26). Fini donc le vétérinaire installé en milieu rural, qui travaille seul et assume l'ensemble des gardes 7/7 jours et 365 jours par an. Le président du SNVEL estimait en 2018 qu'« à l'avenir, un vétérinaire partant devra être remplacé par deux équivalents temps plein » (36). Ce choc générationnel se retrouve régulièrement sur les réseaux sociaux où l'on voit des conflits entre jeunes confrères et plus anciens, les anciens s'offusquant des demandes des jeunes confrères. Dans les revues professionnelles, on peut lire par exemple « Il y a vingt ans, mes remplaçants savaient implicitement que leur travail impliquerait des gardes. Il y a dix ans, évoquer autre chose qu'une journée avec des horaires de bureau les aurait fait éclater de rire ». Certains confrères se demandent « lorsque tous les vieux cons de véto seront morts ou partis à la retraite et que les jeunes vétérinaires auront décidé de se consacrer à un métier moins fatigant et moins déprimant, qui fera le job ? » (82). Ces incompréhensions entre les générations et les attentes professionnelles des jeunes vétérinaires pourraient, en partie, être à l'origine des difficultés de recrutement des vétérinaires (53, 78).

3. Les éléments qui favorisent l'intégration dans le milieu professionnel et la transition vers le monde du travail

L'un des principaux facteurs qui semble favoriser l'intégration dans le milieu professionnel est la réalisation de stages. En effet un quart des jeunes confrères avait eu une expérience dans la clinique dans laquelle ils ont été embauchés. Aussi, 17% des étudiants interrogés en 2019 par l'observatoire des métiers dans les professions libérales affirmaient qu'ils avaient comme objectif de se faire embaucher dans la clinique vétérinaire dans laquelle ils avaient effectué un stage (74). Dans une étude menée par Le Boulc'h en 2019, 57% des étudiants souhaitaient que leurs stages facilitent la transition entre les études et le monde du travail (83). À *contrario*, une mauvaise expérience lors d'un stage peut tout à fait écarter le jeune du milieu dans lequel il souhaitait s'épanouir. Ainsi, pour un groupe de travail constitué lors des Universités du SNVEL en 2022, il faut « utiliser plus largement les stages pour préparer l'arrivée en clientèle et favoriser la réussite des recrutements » (84). Pour Dernas et Siméone, les stages constituent des « périodes ancrées dans la biographie de l'étudiant permettant de l'accompagner efficacement dans sa transition vers le monde professionnel » (66). Des formations sur la relation client ou la gestion des relations humaines peuvent également être des éléments qui favorisent l'intégration des jeunes dans le milieu professionnel. L'importance du compagnonnage semble aussi être un élément déterminant (84). L'association Vétos-Entraide a proposé en 2021 deux cahiers du mentorat vétérinaire, l'un à destination des élèves et des jeunes vétérinaires et l'autre pour les mentors (85, 86). Le mentorat est défini dans ces cahiers comme « une relation d'aide bénévole, désintéressée et bienveillante entre une personne expérimentée et une autre en devenir », le but est de repenser la vocation de l'étudiant, de mieux cerner ce qu'il souhaite faire de sa vie et de réfléchir à son insertion socioprofessionnelle. Pour Tanguy, à l'origine de la plateforme de mentorat « Louveto », développée en 2019, le mentorat est une solution pour guider les jeunes « dans un monde vétérinaire en évolution » (87).

Très vite à la sortie de l'école, l'immense majorité des étudiants trouve un emploi. Pourtant, ils font parfois face à un conflit générationnel. En effet, les jeunes générations n'ont pas la même vision du métier que leurs pairs ce qui entraîne de l'incompréhension entre les différentes générations qui se côtoient au travail. Cependant, les stages ou les expériences de mentorat favorisent l'intégration professionnelle des jeunes vétérinaires et la transition de la vie étudiante vers la vie professionnelle.

IV. Construction du projet professionnel des étudiants au cours du cursus vétérinaire

Avant de s'intégrer dans le milieu professionnel, un long processus de construction du projet professionnel doit s'effectuer pour chaque étudiant. Nous allons maintenant voir comment se construit le projet professionnel des étudiants vétérinaires au cours de leur cursus et l'implication des écoles vétérinaires dans cette construction.

A. Évolution de la représentation de la profession vétérinaire

1. En entrant à l'école

En 2007, Badinand et al. se sont intéressés à la représentation du métier de vétérinaire qu'ont les étudiants à l'entrée à l'école (65). Ces travaux ont été repris par Langford en 2009 (3). Les étudiants voyaient principalement le vétérinaire comme le médecin des animaux. En effet, comme le montre le Tableau II, les mots les plus cités par les étudiants pour caractériser le métier de vétérinaire étaient « animal » et « soigner ». Arrivait en troisième position le mot « passion » qui fait écho au fait que les étudiants choisissent ce métier par vocation (cf. PREMIÈRE PARTIE – III.B.1).

Tableau II : Mots cités par les étudiants pour caractériser le métier de vétérinaire à l'entrée à l'école
(65)

Mot	Nombre de citations	% d'hommes l'ayant cité	% de femmes l'ayant cité
Animal	153	71,4 %	70,1 %
Soigner	140	54,0 %	68,8
Passion	49	20,6 %	23,4 %
Clinique	33	12,7 %	16,2 %
Chirurgie	24	12,7 %	10,4 %
Nature	21	3,2 %	12,3 %
Santé	14	6,3 %	6,5 %
Médecine	13	3,2 %	7,1 %
Recherche	13	7,9 %	5,2 %
Rural	13	7,9 %	5,2 %
Elevage	12	4,8 %	5,8 %
Campagne	11	6,3 %	4,5 %
Docteur	10	9,5 %	2,6 %
Vocation	9	3,2 %	4,5 %

Pour Lecoer, cette représentation est une « *image très idéalisée* » (22). Pour Dernat et Siméone, il s'agit d'une représentation « *stéréotypée* » et « *médiatique* » (76).

2. Évolution trois ans après l'entrée à l'école

Langford a redemandé aux étudiants trois ans après leur entrée à l'école, quels mots ils utiliseraient pour définir la profession de vétérinaire. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau III. Elle constatait alors que les étudiants apportaient des nuances et précisions et ajoutaient des thèmes en lien avec le relationnel, le service et les contraintes du métier. Cependant, les mots « animal », « soigner » et « passion » restaient en tête des mots cités par les étudiants (Tableau III) (3).

Tableau III : Mots cités par les étudiants pour caractériser le métier de vétérinaire trois ans après leur entrée à l'école (3)

Mots	Nombre citations	Fréquences (%)
Animal	85	14,8
Soigner	71	12,4
Médecin	43	7,5
Clientèle, clinique	40	7
Passion	35	6,1
Service, serviable, écoute, conseil	44	7,7
Propriétaire	20	3,5
Etudes, formation continue	17	3
Diversité du métier	16	2,8
Préserver, prévenir	16	2,8
Investissement personnel, prenant	16	2,8
Chirurgie	15	2,6
Scientifique, recherche	13	2,3
Rural(e)	13	2,3
Responsabilité	13	2,3
Métier, travail	23	4
Argent	11	1,9
Gestion	11	1,9
Gardes	10	1,7
Bien-être	8	1,4
Ordre, congrégation	7	1,2
Blouse	7	1,2
Biologie, vie	6	1
Aider	4	0,7
Vocation, métier rêvé	7	1,2
Alimentation	3	0,5
Faune sauvage	3	0,5
Spécialiste	3	0,5
Vie étudiante, fête	2	0,3

Les travaux menés par Dernas et Siméone sur la représentation socio-professionnelle de la filière rurale en 2014 ont montré que les termes associés à la médecine et à la santé étaient de plus en plus cités par les étudiants pour représenter leur profession. Selon ces auteurs, la représentation socio-professionnelle se construit principalement entre la première et la troisième année du cursus étant donné des changements majeurs dans les représentations des étudiants. Il y en apparaît peu au cours des deux dernières années. Les conditions de travail sont de plus en plus mises en avant au cours du cursus et les termes employés sont de plus en plus techniques. Pour ces auteurs, c'est un processus de professionnalisation qui s'effectue alors au cours du cursus vétérinaire (76).

3. Un processus de transition vers la profession

Dernas et Siméone ont mis en évidence, lorsqu'ils étudiaient en 2015 les discours des étudiants vétérinaires sur leur métier, un processus de transition vers la profession. De la classe préparatoire à la troisième année, les étudiants abordaient le vétérinaire comme celui qui soigne les animaux. À partir de la deuxième année, les étudiants commençaient à aborder la diversité des secteurs d'activité. Puis à partir de la troisième année, ils appréhendaient les conditions de travail et les différences qui pouvaient exister entre les différents domaines d'activité. Enfin, vers la fin de leur cursus, les étudiants réfléchissaient à leur avenir professionnel en particulier leurs domaines et lieux d'exercices. Ainsi, plus les étudiants avançaient dans leur cursus, plus la vision de leur avenir professionnel s'éclairait. Dernas et Siméone en arrivaient donc au schéma présenté en Figure 7 (66).

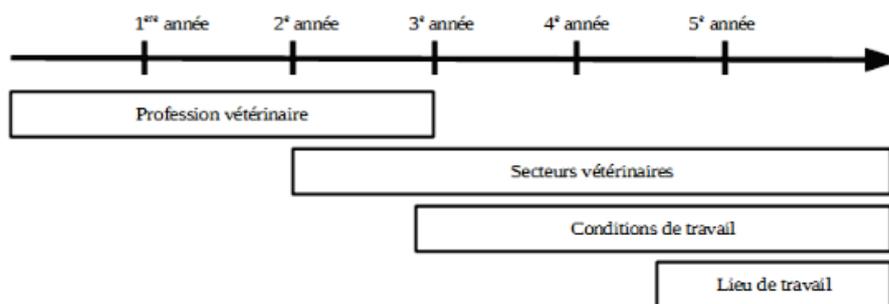


Figure 7 : Schématisation du processus de transition vers la profession des étudiants au cours du cursus (66)

Ainsi, plus les étudiants avancent dans leur cursus, plus ils prennent conscience de manière pragmatique des réalités du métier de vétérinaire (15). Lorsque Bouissy et al. interrogeaient en 2017 les étudiants, en fonction de leur année d'étude, sur leur vision du métier de vétérinaire et leur profession à l'horizon 2030, on observait une augmentation du nombre d'heures hebdomadaires durant lesquelles les étudiants souhaitaient travailler de la première à la quatrième année incluse. De même pour le salaire estimé par les étudiants qui diminuait à mesure qu'ils avançaient dans le cursus pour se rapprocher de celui fixé par la convention collective (26).

Enfin, on observe au cours du cursus une modification de la perception de la profession vétérinaire de la part des étudiants. Ils vont alors affiner leur vision du vétérinaire comme celui qui soigne les animaux et se rapprocher des réalités pragmatiques du métier. Aussi, ce processus de professionnalisation des étudiants vétérinaires et de transition vers la profession semble s'effectuer tout au long du cursus.

B. Évolution du projet professionnel des étudiants durant le cursus

Selon les travaux de Langford (3), Badinand et al. (65) et Degrange et al. (88), les activités préférées des étudiants vétérinaires à leur entrée à l'école sont l'activité vétérinaire mixte animaux de compagnie, animaux de production puis la faune sauvage puis les animaux de compagnie et enfin l'équine et les productions animales. Par ailleurs, « *les étudiants/es vétérinaires ne manifestent pas d'attente particulièrement pour ce qui concerne la construction de leur projet professionnel* » (3, 65). D'après Lecœur, ce choix d'orientation à l'entrée à l'école est en inadéquation avec les réalités de la profession étant donné la surreprésentation des filières faunes sauvages et équine par rapport aux possibilités de carrières qu'elles offrent (22). Par ailleurs, les étudiants de première année semblaient manquer d'informations concernant les domaines de la faune sauvage, des laboratoires vétérinaires départementaux, de l'industrie, de la santé publique vétérinaire ou de la recherche.

Entre la première et la troisième année, Langford observait une évolution des secteurs d'activité préférés par les étudiants vétérinaires comme le présente le Tableau IV, mais les cinq activités les plus citées en tête du classement restaient les mêmes. Les activités libérales liées à l'animal étaient les domaines prédominants dans les choix des étudiants (3).

Tableau IV : Classement des secteurs d'activité préférés par les étudiants vétérinaires en fonction des années d'après Langford (3)

Rang	Première année	Deuxième année	Troisième année
1	Mixte (AC, AP, EQ)	Mixte (AC, AP, EQ)	Mixte (AC, AP, EQ)
2	Faune sauvage	Animaux de compagnie	Animaux de compagnie
3	Animaux de compagnie	Faune sauvage	Animaux de production
4	Équine	Animaux de production	Faune sauvage
5	Animaux de production	Équine	Équine

Langford a également observé une évolution des secteurs d'activité rejetés par les étudiants en fonction des années d'études comme le présente le Tableau V avec l'apparition de la filière équine qui était à la fois particulièrement rejetée par une partie des étudiants mais mise en avant par d'autres. Ces résultats sont cependant à nuancer étant donné le faible nombre de réponses obtenues (3).

Tableau V : Classement des secteurs d'activité rejetés par les étudiants vétérinaires en fonction des années d'après Langford (3)

Rang	Première année	Deuxième année	Troisième année
1	Industries agro-alimentaires	Services aux entreprises	Équine
2	Élevage hors-sol (porcs, volailles)	Laboratoire département vétérinaire	Industries agro-alimentaires
3	Services aux entreprises	Industries agro-alimentaires	Enseignement
4	Organisations professionnelles agricoles	Élevage hors-sol (porcs, volailles)	Santé publique vétérinaire
5	Santé publique vétérinaire	Santé publique vétérinaire	Recherche

Langford concluait ses analyses en indiquant que « *les mentalités évoluent donc relativement vite au cours du cursus* ». Les informations que reçoivent les étudiants « *ont donc un rôle majeur dans la conception de leur projet professionnel* » (3). Sans et al. ont repris en 2011 l'analyse des données recueillies par Langford et observaient que deux tiers des étudiants ont changé de projet professionnel entre la première et la troisième année (58).

Les travaux plus récents de Bouissy et al. de 2017 se sont également intéressés à l'évolution du type d'activité que souhaitaient exercer les étudiants en fonction de l'année d'étude (26). Ils observaient alors que la volonté de pratiquer en canine ou en équine évoluait peu entre la première et la cinquième année. Ils observaient cependant une diminution pour l'attrait des filières NAC et une très forte diminution pour la faune sauvage (32,2% en première année et 7,2% en cinquième année). Ceci peut s'expliquer par une confrontation des étudiants aux réalités de ces filières (difficulté de formation, manque de débouchés, etc.). Pour la filière rurale, Bouissy et al. observaient une faible tendance à la diminution de l'attrait des étudiants entre la première et la cinquième année qui peut se justifier par une confrontation aux contraintes du métier et aux réalités du terrain (26). Cependant, selon Dérnat « *beaucoup d'étudiants* » restent indécis tout au long du cursus et ne savent pas vers quel domaine s'orienter. Ces étudiants sont souvent plus enclins à changer d'orientation voire de métier (67).

Les projets de réorientation des étudiants et la volonté de changer un jour de pratique durant leur carrière évoluent également à mesure que les étudiants avancent dans leur cursus. Dans les études de Bouissy et al., l'incertitude des étudiants quant à un éventuel changement de pratique diminuait entre la première et la cinquième année tout comme la volonté de changer de pratique au cours de la carrière professionnelle. Bouissy et al. formulaient alors l'hypothèse que le projet des

étudiants se précise à mesure qu'ils avancent dans leur cursus et ils laissent moins la porte ouverte au changement. Cependant quasiment 40% des étudiants restaient indécis à la fin de leur cursus quant à leur volonté de changer de pratique montrant « *une certaine incertitude sur les conditions réelles du travail à venir* » (26).

En fin de cursus, les étudiants choisissent préférentiellement, pour leur année d'approfondissement, les mêmes secteurs que ceux préférés au cours du cursus (3, 26). Bouissy et al. se sont également intéressés à l'évolution du souhait de réaliser un internat et observaient que l'incertitude face au fait de réaliser cette année supplémentaire diminuait à mesure de l'avancée dans le cursus (50,5% en première année à 4,9% en cinquième année). L'hypothèse étant que face à des études déjà longues, les étudiants se résignent à les poursuivre (26).

À mesure que les étudiants avancent dans leur cursus, leur projet professionnel va être modifié et va s'affiner progressivement. Les étudiants vont plébisciter certains domaines d'activité et en rejeter d'autres. Quoi qu'il en soit, plus les étudiants avancent dans leur cursus, moins il semblerait qu'ils soient indécis quant à leur avenir. Le cursus vétérinaire joue donc un rôle prépondérant dans la construction du projet professionnel des étudiants.

C. Construction du projet professionnel au sein des écoles vétérinaires

1. Les éléments favorisant la construction du projet professionnel

Degrange et Sans se sont intéressés en 2009 aux sources d'informations influençant la construction du projet professionnel en reprenant les travaux de Langford (3). On retrouve alors une importance capitale des stages qui représentaient une large majorité des sources d'informations utilisées (64,5%). Venaient ensuite les informations fournies au sein des ENV (11,8%) puis les informations trouvées hors ENV (7,6%) et la participation à des associations d'étudiants (7,6%) comme le présente le Tableau VI (89).

Tableau VI : Sources d'informations influençant la construction du projet professionnel des étudiants vétérinaires au cours de leurs études d'après Degrange et Sans (89)

Situations	Pourcentage
Stages (obligatoires ou libres)	64,5%
Informations fournies au sein de l'ENV	11,8%
Informations trouvées hors ENV	7,6%
Participation à des associations d'étudiants	7,6%
Discussion avec un enseignant	5,1%
Autres	3,4%

On observe ainsi que les discussions avec les enseignants ne représentaient qu'un très faible pourcentage (5,1%) des éléments qui influençaient la construction du projet professionnel des étudiants interrogés. Par ailleurs, le cursus et la formation vétérinaire ne semblaient pas ressortir comme une aide à la construction du projet professionnel. Aussi, dans les entretiens menés par Langford, certains étudiants mettaient en avant un défaut d'informations dans certains domaines d'activité qui les a amené à modifier leur projet professionnel (3). Par ailleurs, la découverte de nouveaux milieux d'exercices en particulier lors des stages en début de cursus ainsi que les difficultés perçues d'accès à certains domaines d'activité (notamment la faune sauvage) motivaient les étudiants à changer brusquement leur projet professionnel (58).

2. L'importance des stages dans la construction du projet professionnel

Nous l'avons vu ci-dessus, les stages semblent revêtir pour les étudiants une importance capitale dans la construction de leur projet professionnel (cf. Tableau VI). C'est ce que confirme Dernas pour qui les stages sont « *l'élément déterminant* » dans les choix d'orientation professionnelle (67). Ils sont effectivement le moyen pour les étudiants d'être confrontés aux réalités du terrain. Pour Dernas et Siméone, les premiers stages auprès de vétérinaires semblent influencer le regard pragmatique des étudiants sur leur représentation de leur futur domaine d'activité. C'est également à travers leurs stages que petit à petit les étudiants vont appréhender les différents territoires possibles d'installation (66). Pour Le Boulc'h, les stages sont le moyen de découvrir de nouvelles activités, d'approfondir ses connaissances sur les réalités du métier voire de susciter certaines vocations (83). Aussi, une mauvaise expérience en stage ou l'inadéquation entre les attentes de l'étudiant et la réalité constatée lors du stage peuvent tout à fait détourner un étudiant de son projet professionnel (67, 68).

Cependant, Dernas constate que la moitié des étudiants interrogés réalisent en grande majorité leurs stages à proximité de leur domicile familial ou de l'école vétérinaire menant alors à une représentation parcellaire (15, 66). Pourtant, d'après Escourrou, le stage revêt trois bénéfices pour la construction du projet professionnel des étudiants :

- **Il est un complément de formation**, il permet notamment une mise en pratique des savoirs théoriques appris tout au long des études et une première confrontation au milieu professionnel, au monde réel et ainsi de limiter le choc que constitue le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle.
- **Il renforce les outils de professionnalisation** en ouvrant sur le milieu professionnel et permet de vérifier le choix du métier et de la profession. Il est notamment un moyen d'aller explorer des domaines moins connus des étudiants, dans lesquels ils ne seraient pas allés d'eux-mêmes voire même de créer des réorientations lorsque la formation ne convient pas au projet professionnel de l'étudiant. Aussi, le stage est un moyen de se créer un premier réseau professionnel.
- **Il permet aux étudiants d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes** et de s'adapter individuellement aux exigences du monde du travail. Il permet également de confirmer ou d'infirmer les choix de parcours que font les étudiants. Plus l'étudiant va réaliser de stages, plus il va gagner en confiance en lui, en maturité et renforcer ses aptitudes et ses atouts personnels (90). Enfin, le stage est un moyen pour l'étudiant d'appivoiser ses peurs (84).

3. Dispositifs mis en place par les ENV pour favoriser la construction du projet professionnel des étudiants

Dans les travaux de Langford, une large majorité des étudiants (77%) considéraient que l'accompagnement à la construction du projet professionnel faisait partie des missions des ENV. Ils estimaient en effet qu'elles sont les mieux placées pour les guider et leur fournir les informations nécessaires à la construction de leur projet professionnel (3). Voyons quelques dispositifs proposés à l'heure actuelle dans les ENVF et en particulier à VetAgro Sup qui pourraient favoriser la construction du projet professionnel des étudiants vétérinaires.

Intérêt de l'encadrement des étudiants par un enseignant référent

Les enseignants des écoles vétérinaires pourraient jouer un rôle central d'aide à la construction du projet professionnel des étudiants en créant des échanges et discussions avec eux et éventuellement susciter des réflexions sur leur projet professionnel. Pour Darnat et Siméone, les relations avec les enseignants sont un moyen de construction des représentations socio-professionnelles des étudiants vétérinaires et peuvent constituer une passerelle vers le monde professionnel (66). Dans une enquête menée par l'Université de Bourgogne publiée en 2011 sur l'efficacité d'un tel dispositif, 73% des étudiants considéraient que les enseignants pouvaient leur donner des éléments d'orientation et 68% qu'ils étaient là pour faire le point sur le déroulement de l'année. Mais seuls 21% des étudiants considéraient qu'ils étaient là pour faire mieux connaître le monde professionnel aux étudiants (91).

Dans la mise en place du dispositif de suivi des étudiants par un enseignant référent, l'Université de Bourgogne a notamment défini les fonctions de l'enseignant par « *le suivi pédagogique des étudiants, leur intégration au sein de l'université et leur orientation* ». Le but est alors d'identifier les difficultés des étudiants (difficultés personnelles, difficultés d'orientation, etc.) pour les conseiller et les orienter au mieux (91). Les objectifs d'un tel dispositif sont extrêmement divers. En fonction des universités, les guides des enseignants référents exposent divers objectifs et rôles de ces derniers. On retrouve notamment :

- humaniser et individualiser les relations entre l'enseignant référent et l'étudiant,
- avoir un contact privilégié avec une personne à qui l'étudiant peut se confier,
- présenter les formations et les débouchés,
- faire mieux connaître le monde professionnel afin que les étudiants appréhendent leurs besoins de formation,
- donner des éléments d'orientation pour la construction d'un projet personnel et professionnel,
- accompagner l'étudiant dans sa professionnalisation (recherche de stages, etc.),
- apporter des conseils pédagogiques,
- limiter les décrochages scolaires (91–93).

Afin de connaître les dispositifs proposés dans les autres ENVF, nous avons réalisé des entretiens téléphoniques avec Marie-Christine Eustache, Directrice de la Scolarité et de la Vie Étudiante (DSVE) à Oniris, Hervé Pouliquen, Directeur des formations à Oniris, Caroline Lacroux, DEVE à l'ENVT et Catherine Colmin, DSVE à l'ENVA (communications personnelles).

Encadrement des étudiants de VetAgro Sup

À VetAgro Sup, les étudiants sont suivis par un enseignant référent (ER) dès leur entrée à l'école et sur l'ensemble de leurs années de tronc commun. Cet ER assure le suivi pédagogique des stages et des EP de l'étudiant (39). Le guide de l'enseignant référent de l'établissement stipule que la DEVE informe les étudiants à leur entrée à l'école du nom de leur ER, qui est choisi de manière aléatoire. Les missions de l'ER sont présentées dans la Figure 8 (94).



L'enseignant référent exerce comme missions principales :

- Accompagner l'étudiant dans son apprentissage, dans le choix de ses stages et de ses enseignements personnalisés (EP) et dans la construction de son projet professionnel.
- Valider ses stages et ses EP.
- Être à son écoute notamment en cas de difficultés (scolarité, finances, santé, etc.)

Figure 8 : Missions de l'enseignant référent à VetAgro Sup (94)

L'étudiant doit demander de sa propre initiative à rencontrer son ER au moins deux fois par an et autant que nécessaire : une première fois en début d'année pour préparer l'année et une seconde fois en fin d'année pour en dresser le bilan. L'ER peut également demander à rencontrer l'étudiant si besoin. Concernant le suivi des stages et des EP, l'ER doit valider les choix de l'étudiant en amont du départ en stage ou du début de l'EP et vérifier que ces derniers soient en accord avec le projet professionnel de l'étudiant et respectent les exigences de l'établissement. L'enseignant vérifie ensuite que ces derniers ont bien été réalisés et les valide. En cas de problème lors d'un stage, l'ER est l'interlocuteur privilégié de l'étudiant.

Encadrement des étudiants dans les autres ENVF

À Oniris et Alfort, le dispositif est semblable à celui proposé à VetAgro Sup avec l'attribution d'un enseignant référent ou tuteur de manière aléatoire en début de cursus. En cas de conflit, les étudiants peuvent demander à changer de tuteur (Colmin et Eustache, communications personnelles). À Oniris, l'enseignant référent est un « *facilitateur du bon déroulement du cursus de l'étudiant* » : il aide l'étudiant à s'orienter et à construire son projet professionnel (en particulier pour les étudiants les plus indécis), en cas de difficultés scolaires ou de baisses de moral. L'enseignant peut éventuellement partager son expérience et aider l'étudiant dans ses recherches de stages (Eustache, communications personnelles). Pour les périodes de Mise en Situation Professionnelle externalisée (MeSP), les étudiants d'Oniris sont encadrés par leur encadrant-référent qui approuve la période et le choix de structure, définit les attendus et les rendus, évalue après la MeSP les objectifs pédagogiques et effectue la validation administrative (95). À Alfort, l'enseignant tuteur guide l'étudiant dans ses choix de Crédits de Projets Personnalisés (CPP) (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.2) et vérifie l'adéquation avec le projet professionnel de l'étudiant. Pour les stages obligatoires ou Formations en Milieu Professionnel (FMP), les étudiants sont encadrés par les responsables d'unités de compétences dans lesquelles le stage s'inscrit. Ces derniers valident alors la structure d'accueil ainsi que les rapports de stages (Colmin, communications personnelles). À Toulouse, les étudiants ne sont pas encadrés par un enseignant référent attribué. Cependant, pour chaque thème de stages obligatoires, la DEVE désigne des enseignants référents de stage pour chacun des étudiants. Pour les stages facultatifs, les étudiants sont libres de choisir leur référent. De manière générale, afin d'aider les étudiants en difficulté dans la construction de leur projet professionnel ou au cours de leur scolarité, l'école vétérinaire de Toulouse a adopté une politique de « *la porte ouverte* ». Les bureaux de la DEVE ou des enseignants chercheurs restent ouverts aux étudiants en cas de besoin (Lacroux, communications personnelles).

b. Des éléments permettant de découvrir les différentes facettes du métier de vétérinaire

Les écoles vétérinaires cherchent à présenter à leurs étudiants la diversité des métiers de vétérinaires et développent des éléments visant à faire découvrir les différentes disciplines et débouchés. Elles cherchent également à faire prendre conscience à leurs étudiants des mutations de la profession. À VetAgro Sup, dès l'entrée en A2, les étudiants participent notamment à un module

intitulé « Vet21 : vétérinaire du 21^e siècle, les grands enjeux » (77). L'objectif est de sensibiliser les étudiants aux grands enjeux du monde et de la profession et à la diversité des métiers de vétérinaire. Ce module présente notamment des conférences sur l'histoire et l'avenir de la profession vétérinaire, organise des groupes de travail d'étudiants sur les grands enjeux de la profession et des tables rondes avec des vétérinaires. Pour les organisateurs, un tel module « *participe à la construction du projet professionnel des étudiants, à leur ouverture d'esprit et à faire d'eux des vétérinaires épanouis* » (96). À l'ENVT, l'organisation d'un forum des métiers en A2 permet aux étudiants de prendre conscience de la diversité des métiers vétérinaires (Lacroux, communications personnelles). Dans les quatre ENVF, des conférences sont organisées à l'initiative des étudiants en particulier les responsables des sections juniores des organisations professionnelles telles que l'Association Française des Vétérinaires pour Animaux de Compagnie (AFVAC), l'Association Vétérinaire Équine Française (AVEF) ou les Groupements Techniques Vétérinaires (GTV) ou des juniores entreprises (ProVéto Junior Conseil Lyon par exemple) ou à l'initiative des écoles elles-mêmes. Elles sont un moyen de présenter aux étudiants les différents débouchés notamment les plus atypiques (ISPV ou vétérinaire des armées par exemple) (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles). À Alfort, certains enseignements permettent de découvrir les facettes du métier. Un enseignement propose par exemple une « découverte du métier de praticien » (Colmin, communications personnelles).

La réalisation des différents stages imposés aux étudiants durant leur cursus est aussi un moyen de découvrir les possibilités du métier de vétérinaire. Par exemple, à travers leurs stages en cliniques vétérinaires, les étudiants sont amenés à découvrir les métiers de praticiens dans différentes espèces et différentes régions comme le présente le Tableau VII (Colmin, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles).

Tableau VII : Stages obligatoires dans chaque ENVF en cliniques vétérinaires

	A2	A3	A4	A5
VetAgro Sup (Stages Obligatoires)	Clinique début de cursus (2 à 5 jrs)			
	Soins infirmiers et examens cliniques (5 jrs)			
	Clinique (2x5jrs)			
		Clinique Rurale (10 jrs)		
		Clinique Animaux de Compagnie, de Sport et de Loisirs (10 jrs)		
Oniris (MeSP)	Auxiliaire Vétérinaire (2 sem.)	Premiers soins (2 sem.)		
Alfort (FMP)	Clientèle Mixte (2 sem.)			Clinique Rurale (4 sem.)
Toulouse (Stages Obligatoires)	Clinique vétérinaire (3 sem.)		Clinique Animaux de Compagnie (4 sem.)	Clinique Rurale (4 sem.)

Aussi, en A2, les étudiants ont un stage à réaliser en exploitation agricole d'une durée d'une à deux semaines selon l'ENVF. Durant leur cursus, les étudiants sont également amenés à réaliser des stages dans d'autres domaines que la pratique en clientèle comme le présente le Tableau VIII (Colmin, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles).

Tableau VIII : Stages obligatoires à réaliser dans chaque ENV autres qu'en clientèle

	A2	A3	A4	A5
VetAgro Sup (Stages Obligatoires)	Diversité des métiers vétérinaires (2 à 10 jrs)			
	Santé Publique Vétérinaire (5 jrs)			
			Élevage Monogastrique (2 à 5 jrs)	
Oniris (MeSP)	Laboratoire (2 sem.)			
Alfort (FMP)		Abattoir (3 jrs)		
Toulouse (Stages Obligatoires)		Projet (Recherche) (6 sem.)		Abattoir (4 demi- journées)

Enfin, les ENVF proposent aux étudiants de réaliser des stages obligatoires mais dans des thèmes de leurs choix. Les étudiants d'Oniris doivent réaliser quatre semaines de stages dont le thème est libre entre leur A4 et leur A5 (95). Les étudiants de VetAgro Sup disposent également de 30 à 50 jours de stages « thèmes libres » à réaliser entre la A2 et la A5. Aussi, les écoles vétérinaires favorisent la réalisation de stages complémentaires dont les thèmes sont au choix des étudiants. Ils sont réalisés, en partie sur leur temps libre (pendant les vacances par exemple) et peuvent être valorisés, comme c'est le cas à VetAgro Sup, l'ENVA et Oniris, soit dans le cadre d'un supplément au diplôme soit par l'attribution de crédits ECTS (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles).

c. Favoriser les rencontres avec des professionnels

Au-delà des stages durant lesquels les étudiants sont encadrés par une diversité de professionnels, d'autres éléments proposés au sein ou en dehors des écoles peuvent favoriser les rencontres des étudiants avec des professionnels de terrain.

Au sein de l'école vétérinaire

L'organisation de tables rondes avec des vétérinaires dans le cadre du module Vet21 permet, à VetAgro Sup, de « présenter très tôt dans le cursus la diversité des métiers vétérinaires pour que les étudiants construisent leur parcours professionnel de manière éclairée ». Ainsi, en 2019 par exemple, 38 vétérinaires ont participé à ces tables rondes (96). Le forum des métiers organisé à l'école vétérinaire de Toulouse au cours de l'année de A2 permet également ces rencontres avec les professionnels très tôt dans le cursus (Lacroux, communications personnelles). À Oniris, la cérémonie de baptême des promotions néo-entrantes durant laquelle interviennent plusieurs vétérinaires au parcours remarquable est l'occasion pour les étudiants d'initier la formation de leur réseau (Eustache, communications personnelles).

En favorisant la participation des étudiants aux congrès professionnels

Les congrès organisés par les organisations professionnelles (AFVAC, AVEF, GTV, etc.) chaque année sont aussi un moyen pour les étudiants de rencontrer des professionnels. En effet, ces congrès rassemblent, dans un lieu commun, un grand nombre de praticiens sur plusieurs jours qui échangent autour d'un thème particulier. La participation des étudiants à ces congrès leur permet de se créer un réseau en discutant avec les vétérinaires présents en grand nombre. Les écoles vétérinaires facilitent la participation des étudiants en autorisant leur absence aux enseignements, sur la base d'une liste positive adaptée en fonction des promotions (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles).

4. Des dispositifs favorisant la construction du projet professionnel insuffisants ?

Dans les travaux de Langford de 2009, les étudiants considéraient que l'accompagnement par les écoles était insuffisant (49%) voire très insuffisant (16%) (3). Degrange et Sans mettaient également en évidence, la même année, une absence de formalisation et de structuration dans le cursus des dispositifs d'accompagnement des étudiants (89). Les étudiants interrogés en troisième année par Langford demandaient, en effet, différents moyens d'accompagnements présentés dans le Tableau IX.

Tableau IX : Moyens d'accompagnement suggérés par les étudiants à mettre en place au sein des ENV d'après Langford (3)

Moyens d'accompagnement	Fréquence
Meilleure information sur les secteurs d'activité (forum)	26,2 %
Plus d'investissement des enseignants dans leur tutorat	23,3 %
Plus de stages	22,3 %
Autres (plus de souplesse dans l'organisation du cursus)	9,7 %
Entretiens individuels pour le projet professionnel	5,8 %
Aménagement des emplois du temps (congrès)	4,9 %
Plus d'enseignements optionnels	1,9 %

Les étudiants étaient ainsi principalement demandeurs d'une prise en charge continue tout au long de leur cursus leur apportant de meilleures informations sur les différents débouchés (via notamment l'organisation de forums des métiers). Ils réclamaient un plus grand investissement des enseignants référents ou tuteurs et davantage de stages. Ils étaient également demandeurs de plus de souplesse et de liberté au sein du cursus vétérinaire notamment à travers les thèmes de stages à valider, la mise en place d'enseignements optionnels, de parcours personnalisés ou de projets personnels (Tableau IX) (3). Degrange et Sans observaient également que 13,7% des étudiants vétérinaires souhaitaient une meilleure individualisation dans l'organisation de la formation (89).

Dans les travaux de Langford, les étudiants semblaient également reprocher le côté superficiel du dispositif de suivi par un enseignant tuteur et reprochaient leur manque d'investissement. Pour certains, ils ne sont qu'un stylo qui signe des documents administratifs (conventions de stages par exemple) (3). C'est ce que confirmaient Degrange et Sans avec 16,7% des étudiants interrogés qui souhaitaient une meilleure implication des enseignants-chercheurs (89). Certains enseignants s'opposaient même à des projets professionnels particuliers comme l'ont mis en avant les entretiens menés par Lecoeur en 2013 (22).

Enfin, dans les entretiens menés par Langford, les étudiants reprochaient également le manque de temps libre pour récolter les informations nécessaires à la construction et à l'affinement de leurs projets. Ils souhaitaient notamment plus de temps pour suivre des conférences et réaliser des stages (3, 89).

Pour Langford ces moyens d'accompagnement réclamés par les étudiants sont des « actions pertinentes et cohérentes qui leur permettront de construire un projet professionnel réfléchi en toute connaissance de cause » (3). Cependant, ces actions demandent à être coordonnées (58). Pour Dernas, « la mise en place d'un accompagnement global à l'orientation et au suivi de stages au sein des écoles vétérinaires constituerait un service de proximité utile aux élèves et une aide pour le développement de la profession » (67).

La construction du projet professionnel des étudiants au sein de l'école vétérinaire est primordiale. Les stages revêtent en cela une importance particulière. L'encadrement des étudiants par un enseignant référent ou tuteur, censé aider les étudiants dans la construction de leur projet professionnel, semble insatisfaisant. Les écoles vétérinaires proposent divers éléments permettant aux étudiants de découvrir les différentes facettes du métier de vétérinaire (conférences, modules d'enseignements, maquette des stages, etc.) et cherchent à favoriser les rencontres avec des professionnels. Cependant, il semblerait que ces dispositifs soient encore insuffisants. Les étudiants sont en effet demandeurs d'une prise en charge continue tout au long de leur cursus, d'encore plus d'informations sur les différents secteurs d'activité et de plus de souplesse et de liberté dans leur cursus.

V. Personnalisation du cursus vétérinaire

A. Qu'entend-on par personnalisation du cursus ?

Le dictionnaire Larousse définit la personnalisation comme l' « adaptation d'un produit, d'un service, d'un logement, etc., à la personnalité de celui à qui il est destiné » (97).

Dans un article défendant que la personnalisation de l'apprentissage puisse être un facteur d'innovation pédagogique, Youssef et Audran, effectuent une synthèse d'articles et d'études afin de définir la personnalisation autour de cinq facettes :

- **L'adaptation** correspondant à un contenu d'apprentissage adapté à la performance de l'apprenant dans une certaine activité afin de rester dans sa zone d'apprentissage,
- **La customisation** qui consiste à adapter les contenus pédagogiques aux besoins de l'étudiant, à ses intérêts et son expérience,
- **L'individualisation** qui correspond à l'idée que tous les étudiants ou apprenants suivent le même processus d'apprentissage mais à des rythmes différents,
- **La différenciation** qui correspond à l'adaptation de l'enseignement aux différents profils d'apprenants,
- **L'apprentissage centré sur l'étudiant** où ce dernier participe activement à la conception de son processus d'apprentissage.

Youssef et Audran considèrent alors que dans ce contexte de personnalisation de l'apprentissage, un rôle doit indéniablement être donné à l'apprenant lui-même qui devient acteur de sa propre formation. Cette personnalisation nécessite un suivi du projet de l'étudiant par lui-même et par un enseignant par exemple (98). L'institut national de recherche pédagogique s'attarde également à définir la personnalisation comme un processus qui prend en compte chaque enfant ou étudiant en tant que personne. À l'école, la personnalisation vise à développer la personnalité et l'identité des enfants. Elle prend alors en compte l'expérience, les aptitudes et la manière d'agir, les acquis, les besoins et les aspirations. La personnalisation comprend notamment une dynamique de constructions et d'ajustements dans une perspective de progression (99).

Ainsi, si l'on adapte ces définitions au cursus vétérinaire, la personnalisation correspondrait à une adaptation du cursus en fonction des profils des étudiants, de leurs expériences passées (expériences professionnelles, voies d'accès). Le cursus vétérinaire s'adapterait alors à leurs besoins en termes de formation et de construction de leur projet professionnel. Aussi, la mise en place d'une personnalisation du cursus vétérinaire nécessiterait une implication des étudiants eux-mêmes en les mettant en position d'acteurs de leur cursus et de leur formation en vue du développement de

leur personnalité et de leur identité. En parallèle de cette personnalisation du cursus, il conviendrait de mettre en place un suivi régulier des étudiants (par exemple par l'attribution d'enseignants référents) (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.C.3.a).

B. La personnalisation du cursus vétérinaire en France

Nous avons vu que les dispositifs favorisant la construction du projet professionnel des étudiants semblaient insuffisants (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.C.4). Pour Sans et al. l'expression d'une volonté d'un encadrement plus actif de la part du corps enseignant mais d'une plus grande liberté dans les choix de stages, d'enseignements optionnels et de parcours personnalisés peut paraître paradoxale (3, 78). Dans cette partie, nous nous attachons à voir quels pourraient être les intérêts de la personnalisation du cursus vétérinaire en France au regard d'éléments de la littérature et présentons quelques éléments du cursus déjà mis en place dans les ENVF permettant cette personnalisation.

1. Les intérêts d'une personnalisation du cursus vétérinaire en France

Pour Dernas et Siméone, dans leur représentation du métier de vétérinaire, les étudiants semblent se focaliser sur le soin et la technique avant de s'intéresser tardivement aux facteurs d'environnement du métier. Nous avons également vu que les étudiants vétérinaires n'avaient qu'une représentation parcellaire des réalités de la profession notamment du fait qu'ils choisissaient ce métier par vocation (3, 22, 76). Pour cette raison, il paraît important selon Dernas et Siméone, de développer des outils pédagogiques d'accompagnement des étudiants qui « *favoriseraient la confrontation des représentations des étudiants à la réalité de la pratique vétérinaire* » (66). Un article s'attachant à recueillir l'avis des enseignants sur le cursus vétérinaire publié en 2015 proposait de personnaliser davantage le cursus afin de fournir aux étudiants des formations plus poussées dans les matières qui les intéressent le plus (100). La mise en place d'enseignements optionnels permettrait alors aux étudiants d'aller plus loin dans des domaines qui les intéressent plus particulièrement et d'acquérir des compétences et connaissances plus importantes par rapport à celles acquises grâce à la formation dispensée dans le tronc commun. Pour Sans et al., un meilleur accompagnement des étudiants et une plus grande liberté dans leurs choix de parcours viserait également à « *identifier les compétences professionnelles des étudiants afin de leur permettre de mieux percevoir leurs « points forts » et leurs « points faibles » en insistant tout particulièrement sur les aptitudes « non médicales »* » (58). Ceci constituerait un socle sur lequel les étudiants pourraient s'appuyer pour construire un programme de travail personnalisé. De plus, dans l'hypothèse où une personnalisation du cursus permettrait de développer des connaissances et compétences permettant d'accéder au milieu professionnel puis d'y évoluer, elle serait ainsi un outil favorisant la professionnalisation des étudiants (58, 89) c'est-à-dire leur assimilation en tant que « vétérinaire » (101).

On peut s'interroger également de l'intérêt que pourrait avoir la mise en place d'une personnalisation du cursus pour la profession vétérinaire. Pour Sans et al., un meilleur accompagnement et une plus grande liberté dans leurs choix de parcours permettraient de travailler spécifiquement sur les facteurs incitant les étudiants à se détourner de certains domaines d'activité (comme la rurale par exemple) (58) et ainsi limiter les réorientations, en particulier les réorientations précoces (cf. PREMIÈRE PARTIE – I.C.4). Pour ces auteurs, les étudiants prennent conscience également au fur et à mesure de leur cursus de la place de la profession au sein de la société dans un contexte de mutations (cf. PREMIÈRE PARTIE – I.C) (58).

2. Personnalisation du cursus dans les ENVF

Dans cette partie, quelques éléments mis en place au sein des ENVF permettant aux étudiants de personnaliser leur cursus sont présentés. Nous avons profité des entretiens réalisés auprès des DEVE des écoles vétérinaires de Maisons-Alfort, Nantes et Toulouse pour prendre connaissance de ces éléments (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles).

a. L'année d'approfondissement ou A6

Quelle que soit l'ENVF, à l'issue de leur A5, les étudiants doivent choisir un domaine d'approfondissement qu'ils suivront durant leur A6 (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.B.2). Ce choix constitue une personnalisation et une orientation du parcours de l'étudiant même s'il n'intervient qu'à la fin du cursus vétérinaire. Cependant, d'après Sans et al., certains étudiants regrettent que les choix proposés pour l'année d'approfondissement soient trop limités et ne permettent pas aux étudiants aux projets professionnels plus atypiques de s'épanouir pleinement (58).

Chacune des ENVF propose une organisation des filières différente. Par exemple, seul VetAgro Sup propose des filières d'approfondissement mixtes (AC-AP, AC-EQ, AP-EQ, AC-NAC) (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.2). Au sein même de chaque filière, l'organisation peut être différente en fonction des écoles. Par exemple pour la filière « animaux de production », l'ENVA propose une année d'approfondissement composée de quatre modules d'enseignements, une rotation de trois semaines consécutives en clinique sur site et au moins 16 semaines de stages. Quatre formations (« bovins lait », « bovins viande », « petits ruminants » et « élevages organisés »), en vue d'individualiser les parcours, sont également proposés. Les étudiants doivent alors réaliser deux à trois semaines d'enseignement et au moins six semaines de stage en rapport avec le parcours choisi (102). Oniris propose une année qui « est structurée de façon à permettre aux étudiants, selon leur projet personnel, de suivre un parcours aux objectifs communs en direction de l'une ou de plusieurs espèces de production : bovins, petits ruminants, volailles, lapins, porcs et aquaculture ». La formation comprend alors sept séquences : « médecine et chirurgie », « offre de services en gestion sanitaire », « audit en élevage à problème », « conduites à tenir par motifs d'appel », « conférences sur l'environnement professionnel et la prospective », des stage(s) professionnel(s) de 10 à 12 semaines et une séquence « thèse » (103). À l'ENVT, l'année s'organise en deux séquences pédagogiques. La première séquence (de deux semaines) est théorique et aborde les élevages et leur environnement, la gestion de la santé et la qualité des produits et les filières et gestion de la santé des petits ruminants. La seconde séquence est pratique et propose soit une filière « classique » où sur un semestre les étudiants suivent des rotations cliniques en quinzaine, soit une filière « ENVT + stages » qui comprend quatre mois de rotations cliniques à l'école et deux mois de stages externalisés. Par ailleurs, l'ENVT propose un parcours spécifique « Médecine de population des ruminants », un parcours « Aviculture – Médecine aviaire » et un parcours « Production et médecine porcines » (104). À VetAgro Sup, la filière AP comprend au minimum 14 semaines de stages dans minimum trois structures (dont l'une à dominante laitière et l'autre allaitante) d'une durée minimale de trois semaines chacun. Les étudiants doivent choisir également quatre modules d'enseignements au choix parmi une liste comprenant une quinzaine de modules et réaliser trois semaines de stage en médecine des populations à l'école ou en stages externalisés (cf. Annexe 2). Ainsi, à travers l'exemple de la filière rurale/animaux de production, on comprend que les choix proposés permettent d'individualiser le parcours des étudiants qui ont différents choix à faire : choix du parcours proposé, choix des modules d'enseignement, choix des stages, voir même choix de l'école. Nous pourrions avoir ces mêmes observations pour les autres filières (AC, EQ, etc.).

b. La possibilité de réaliser une année de césure

Le décret n°2018-372 du 18 mai 2018 relatif à la suspension temporaire des études dans les établissements publics dispensant des formations initiales d'enseignement supérieur permet aux étudiants de suspendre temporairement leurs études dans le but d'acquérir une expérience personnelle ou professionnelle. Cette césure est à l'initiative de l'étudiant et s'effectue sur une période d'un à deux semestres consécutifs au maximum. L'article D.611-16 précise que la césure peut prendre différentes formes : formation dans un domaine différent que celui de la formation initiale, expérience en milieu professionnel en France ou à l'étranger, engagement en service civique ou un projet d'activité en qualité d'étudiant-entrepreneur, etc. L'établissement d'origine de l'étudiant assure son encadrement pédagogique lors de la période de césure et l'accompagne dans la préparation de cette année (105).

Cette année de césure laisse alors la possibilité à des étudiants ayant des projets professionnels atypiques d'arrêter momentanément leurs études de vétérinaire durant le tronc commun pour aller explorer d'autres horizons et personnaliser leur parcours. Ceci ne remplace cependant pas une année du cursus vétérinaire et vient s'ajouter aux années d'études que doivent réaliser les étudiants. À la sortie de l'école, les étudiants ayant réalisé cette année de césure sortent alors avec un parcours différent de celui de leurs camarades. Le nombre d'étudiant réalisant des années de césure reste cependant très faible. À VetAgro Sup, par exemple, un à trois étudiants par an en moyenne (toutes années d'études confondues) réalisent une année de césure.

c. Une personnalisation déjà en partie intégrée dans le cursus proposé par les ENVF.

Au-delà de l'année d'approfondissement et de la possibilité de réaliser une année de césure, la personnalisation du cursus est actuellement développée dans les quatre ENVF mais de manière différente et inégale.

À VetAgro Sup : un dispositif d'Enseignements Personnalisés (EP)

À Lyon, depuis 2017, les étudiants doivent valider 24 crédits ECTS sur leur cursus au titre des EP. Ce dispositif fait l'objet du reste de notre travail de thèse et est présenté en détail par la suite (cf. DEUXIÈME À CINQUIÈME PARTIES).

À l'ENVA : un dispositif de Crédits de Projet Personnel (CPP)

À Maisons-Alfort, les étudiants doivent valider durant leur tronc commun des CPP à hauteur de 20 ECTS sur leur cursus en réalisant des stages, des enseignements complémentaires, des actions scientifiques, d'entreprenariat ou d'engagement citoyen, humanitaires, culturelles ou sportives. Ces éléments sont répartis selon les envies des étudiants sur l'année scolaire ou sur les périodes extrascolaires. Ces CPP sont classés en deux catégories :

- **Catégorie A :** correspond à des activités utiles à la construction du projet professionnel de l'étudiant et la valorisation de sa formation (stages, emplois en tant qu'Auxiliaire Spécialisé Vétérinaire (ASV), engagement à haut niveau dans le domaine sportif, culturel, humanitaire, pédagogique ou au service de l'école). Cette catégorie doit correspondre à 75% des ECTS validés par les étudiants.
- **Catégorie B :** correspond à des activités dont l'intérêt pour la construction du projet professionnel des étudiants est plus faible. Les étudiants peuvent valider un ou deux ECTS forfaitaire(s) défini(s) lors d'une discussion avec l'enseignant tuteur pour chaque activité (106).

À travers l'ensemble de ces CPP, les étudiants ont alors la possibilité de suivre des enseignements libres, par exemple des enseignements de formation continue ou des protocoles de recherche. Les étudiants peuvent également faire valoriser leur engagement pédagogique (participation à la réalisation de vidéos, rédaction de supports pédagogiques, etc.) ou leur engagement étudiant (conseil d'administration, etc.). La validation de ces projets personnels requiert une discussion préalable entre l'enseignant tuteur et l'étudiant afin de vérifier l'éligibilité de l'activité proposée, d'en définir la catégorie (A ou B) et le nombre d'ECTS attribuable. Une discussion *a posteriori* avec l'enseignant tuteur a également lieu durant laquelle l'étudiant présente une fiche récapitulative pour chaque activité effectuée. L'étudiant est chargé de centraliser ses projets professionnels réalisés dans un fichier Excel signé à chaque fin d'année scolaire par l'enseignant tuteur et avant transmission à la DEVE. Toutes les activités réalisées par les étudiants dans le cadre des CPP font l'objet d'un supplément au diplôme. Environ 75% des CPP validés par les étudiants sont des stages complémentaires d'après un bilan réalisé en 2020 (Colmin, communications personnelles). Si l'étudiant souhaite réaliser d'autres projets personnels au-delà des 20 ECTS déjà validés, ces derniers ne feront pas l'objet d'attribution d'ECTS mais feront l'objet d'un supplément au diplôme (106).

À Oniris : une personnalisation principalement en A5

À Nantes, les étudiants ont la possibilité de suivre des MOOC (*Massive Open Online Course*) ou des stages facultatifs sur leur temps libre qui font l'objet d'un supplément au diplôme. L'engagement étudiant est valorisé à hauteur de deux ECTS pour 60 heures de travail et concerne l'engagement associatif au sein de l'établissement, l'engagement universitaire (élus étudiants), l'engagement professionnel (étudiants entrepreneurs), l'engagement solidaire, etc. Les étudiants valident cet engagement par l'intermédiaire d'un portfolio qu'ils complètent et font valider à leur enseignant référent (Eustache, communications personnelles).

Des modules d'enseignements au choix sont également proposés en A5. Durant le semestre à dominante AP/SPV, deux semaines inscrites à l'emploi du temps sont dédiées à des enseignements optionnels. Chaque enseignement dure une semaine et les étudiants doivent choisir parmi : « L'art de l'analyse des données », « Bovins allaitants », « Communication clinique », « Médecine individuelle », « Médecine factuelle », « Monogastriques », « Santé publique vétérinaire », « Suivi du troupeau » ou « Toxicologie ». Chacune de ces options représente 1,5 ECTS sur les trois que doivent valider les étudiants. Durant le semestre à dominante AC, les étudiants peuvent également choisir entre zéro et deux enseignements facultatifs qui feront l'objet d'un supplément au diplôme mais n'octroient pas d'ECTS. Les étudiants peuvent choisir parmi : « Diagnostic biologique en endocrinologie », « Chirurgie traumatologique ostéoarticulaire des animaux de compagnie », « Concepteur (formation réglementaire en expérimentation animale) », « Approfondissement en nutrition du chien et du chat », « Personne compétente en radioprotection », « Enquêtes : conception, réalisation, traitement des données », « Communication » ou « Conception de protocoles et exploitation des données en expérimentation animale » (Pouliquen, communications personnelles).

À l'ENVT : un dispositif en réflexion

À Toulouse, un projet visant à développer à court terme un dispositif semblable à celui de VetAgro Sup est en cours de réflexion. L'idée serait en effet de libérer environ cinq ECTS par année (sur les 60 ECTS à acquérir par an) pour laisser une place à la personnalisation. Les stages facultatifs, des enseignements optionnels et la valorisation de l'engagement étudiant pourraient être valorisés par les étudiants dans ce cadre alors qu'ils ne le sont actuellement pas. Les étudiants de l'ENVT ont cependant la possibilité de réaliser autant de stages facultatifs qu'ils le souhaitent sur leur temps libre (Lacroux, communications personnelles).

En plus de ces dispositifs, les étudiants des ENVF doivent également réaliser une mobilité internationale (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.1.d) soit dans le cadre d'un stage soit dans le cadre, pour ceux qui le souhaitent, d'une mobilité d'études d'au moins un semestre et d'au maximum deux semestres via, par exemple, le programme « Erasmus ». Cette mobilité internationale est d'une durée minimale de deux semaines à VetAgro Sup (39) et de quatre semaines dans les autres ENV (Colmin, Pouliquen et Lacroux, communications personnelles).

La personnalisation du cursus vétérinaire semble avoir un intérêt double, à la fois pour la formation des étudiants et pour la profession vétérinaire. Dans les ENVF, l'année d'approfondissement ou A6 et les parcours individualisés proposés dans chacune des filières permettent une personnalisation des cursus même si elle n'intervient qu'en dernière année. Pour les étudiants aux projets professionnels atypiques, la réalisation d'une année de césure leur permet de personnaliser leurs parcours. D'autres éléments sont également mis en place comme la possibilité de réaliser des stages complémentaires et facultatifs, de faire valoriser son engagement étudiant, de suivre des MOOC ou des enseignements optionnels et/ou facultatifs. Ces éléments permettent une diversification des parcours des étudiants, qui sortiront de l'école chacun avec un bagage légèrement différent, même si à l'heure actuelle les dispositifs sont inégalement développés.

C. Quelques exemples de personnalisation des cursus vétérinaires étrangers

Nous avons également cherché quelques éléments de personnalisation des cursus vétérinaires étrangers dans la littérature ou en contactant des enseignants, étudiants ou responsables des formations vétérinaires des facultés ou écoles européennes et américaines (communications personnelles).

Faculté de Médecine Vétérinaire (FMV) de Gent (Belgique)

La responsable du cursus vétérinaire à Gent en Belgique nous a indiqué que le cursus vétérinaire durait six ans avec les 4,5 premières années communes à tous. À partir du second semestre de la seconde année de master (correspondant à la cinquième année), les étudiants choisissent parmi trois options : « Animaux de compagnie », « Équine » (avec la possibilité de suivre également des enseignements en animaux de production ou animaux de compagnie) et « Animaux de production » (avec la possibilité de suivre également des enseignements en animaux de compagnie ou en équine). En dernière année, les étudiants doivent choisir parmi cinq options dont « Animaux de compagnie », « Ruminants » ou « Équine » avec l'obligation de choisir un cours au choix parmi une liste définie et un cours complètement au choix de l'étudiant (en lien ou non avec le métier et proposé ou non par l'établissement). Les étudiants peuvent choisir l'option « Cochon, volailles et lapins » avec également l'obligation de suivre des cours complètement au choix de l'étudiant. Enfin, les étudiants peuvent choisir l'option « Recherche » avec l'obligation de suivre un cours au choix, un cours clinique (animaux de compagnie, équine ou ruminants) et un cours d'externat au choix (animaux de compagnie, équine ou ruminants) (Coryn, communications personnelles).

FMV de l'Université de Liège (Belgique)

À Liège, pour « améliorer la qualité de la formation clinique », le troisième bloc du grade de médecin vétérinaire laisse la possibilité aux étudiants de choisir entre trois modules de cliniques orientés selon les espèces : « animaux de compagnie et la médecine zoologique – mammifères non conventionnels, oiseaux, reptiles » ou « équidés » ou « animaux de production » (107).

FMV de l'Université des Sciences Agronomiques et de Médecine Vétérinaire de Bucarest (Roumanie)

La FMV de Bucarest propose tout au long des six ans du cursus vétérinaire des enseignements optionnels au choix. Ainsi les étudiants doivent choisir de la première à la cinquième année un enseignement optionnel parmi deux ou trois proposés chaque année. Ces enseignements optionnels permettent la validation de deux à trois ECTS sur les 55 que doivent valider les étudiants chaque année. En plus de ces enseignements optionnels, les étudiants ont également la possibilité de suivre des enseignements facultatifs supplémentaires parmi une liste d'un à une dizaine d'enseignements en fonction des années. Les étudiants ont alors la possibilité d'apprendre des langues vivantes ou de développer des compétences par exemple en microbiologie des aliments, en communication, en pathologies exotiques, etc. (108). Un étudiant français qui étudie à Bucarest nous a indiqué que les enseignements facultatifs étaient réservés uniquement aux étudiants qui suivent le cursus en roumain. Pour leur dernière année, les étudiants doivent choisir parmi quatre domaines d'approfondissement : « Gestion des maladies des animaux de rente », « Gestion des maladies des animaux de compagnies, de sports et exotiques », « Gestion de l'élevage et du bien-être des animaux, de la sécurité et de la qualité des aliments », « Urgences ». Les étudiants profitent également des vacances scolaires pour réaliser de stages dans des structures de leur choix. Par ailleurs, l'Université dispose d'un pôle d'orientation pour aider les étudiants à construire leur projet professionnel (étudiant, communications personnelles).

Formations vétérinaires de l'École Universitaire Vasco de Gama (Coimbra – Portugal)

Une étudiante de l'École Universitaire Vasco de Gama nous a indiqué que son cursus se déroulait en six ans et qu'en cinquième année, des enseignements optionnels étaient proposés. Les étudiants doivent choisir un enseignement valorisé par l'attribution de trois crédits ECTS parmi la liste suivante : « Médecine alternatives et complémentaires », « Urgence médicale et soins intensifs », « Médecine dentaire vétérinaire », « Planification et conception des exploitations d'élevage », « Gestion du capital humain », « Éthologie clinique des animaux de compagnie », « Médecine régénérative », « Conservation de la faune sauvage et autochtone », « Introduction à l'aquaculture », « Physiothérapie » et « Réadaptation ». De plus, les thèmes des stages sont complètement libres à condition que les étudiants réalisent un mois de stage en SPV au cours de leur cursus. Le cursus se termine en sixième année par six mois de stages libres. Enfin, dès la première année, deux heures d'enseignements sont banalisées chaque semaine pour permettre aux étudiants de participer à des séminaires abordant différents sujets (débouchés de la profession, conférences sur différents thèmes tels que le bien-être animal, le comportement, l'alimentation) et présentés par des intervenants extérieurs (étudiante, communications personnelles).

Coopérative d'Enseignement Supérieur Polytechnique et Universitaire de Porto (Portugal)

Entre la troisième et la cinquième année (le cursus dure six ans), les étudiants doivent choisir chaque année un module optionnel parmi une liste de quatre à douze modules. Ce module représente deux ECTS parmi les 60 que doivent acquérir les étudiants pour valider leur année. Une étudiante nous a indiqué qu'elle avait alors la possibilité de suivre des enseignements par exemple en aquaculture, en gestion, en apiculture, en faune sauvage, en médecine vétérinaire légale ou dans

des disciplines telles que la cardiologie, la neurologie, l'ophtalmologie, l'oncologie, l'orthopédie, etc. (étudiante, communications personnelles).

FMV de l'Université d'Utrecht (Pays-Bas)

À Utrecht, les trois premières années, uniquement théoriques correspondent à un « bachelor ». Pour les trois années suivantes, années de « masters », les étudiants doivent choisir parmi trois parcours « Animaux de compagnie », « Animaux de production » ou « Équine ». Au milieu de leur parcours de masters, les étudiants doivent choisir un enseignement personnalisé au choix (par exemple en recherche, bien-être animal, gestion d'entreprises, pratiques cliniques) soit dans leur université d'origine, soit dans une autre université.

University College of Dublin (Irlande)

Dans son travail de thèse réalisé en 2021, Pedrono s'est attachée à comparer différents cursus vétérinaires étrangers avec celui proposé en France. Elle explique que l'*University College of Dublin* propose un cursus en cinq ans dont la dernière année, professionnalisante, propose quatre semaines d'enseignements optionnels permettant aux étudiants d'approfondir leurs connaissances dans une discipline ou une espèce particulière grâce à des emplois du temps individualisés. Les étudiants peuvent également profiter de ces enseignements optionnels pour réaliser des échanges avec d'autres facultés (52).

FMV d'Uppsala (Suède)

À la FMV d'Uppsala, le dixième et dernier semestre est au choix des étudiants selon trois axes (animaux de compagnie, équine et animaux de production). Par ailleurs, la FMV impose peu de stages obligatoires, les étudiants sont donc libres de réaliser ou non des stages et dans les thèmes qu'ils souhaitent (52).

Département des sciences vétérinaires de l'Université de Turin (Italie)

Une enseignante de Turin nous a indiqué qu'il était proposé aux étudiants de cinquième année deux enseignements optionnels au choix représentant huit ECTS (72h d'enseignement) sur les 300 ECTS que les étudiants doivent acquérir au total. Les enseignements proposés concernent les urgences en médecine vétérinaire et les soins intensifs ou la pharmacologie clinique des animaux de production (Sacchi, communications personnelles).

FMV de l'Université de Montréal (Québec)

Le programme du doctorat vétérinaire de la FMV de Montréal comporte 196,5 à 198 crédits dont 162,5 obligatoires et 34 à 35,5 à options répartis sur le cursus : deux crédits optionnels en deuxième année, quatre en troisième année, 12 à 13,5 crédits en quatrième année et 16 en cinquième année (109).

FMV de l'Université de Santiago de Saint-Jacques de Compostelle (Lugo - Espagne) :

Une enseignante de la FMV de Lugo nous a indiqué que le cursus vétérinaire de sa faculté avait lieu en cinq ans sans année de spécialisation. Cependant, des réflexions sont actuellement menées avec le ministère de l'Éducation Espagnol pour ajouter une sixième année au cursus vétérinaire qui pourrait comprendre une part de personnalisation ou de spécialisation à l'instar de l'année d'approfondissement française (Bravo Moral, communications personnelles).

Les cursus vétérinaires étrangers proposent également une part plus ou moins importante de personnalisation de leur cursus. Même si certaines proposent un approfondissement en fin de cursus, d'autres écoles ou facultés ont fait le choix de proposer quelques enseignements optionnels répartis sur le cursus. On peut voir que les dispositifs de personnalisation se développent de plus en plus. À notre connaissance, les cursus étrangers que nous venons de prendre pour exemple ne proposent pas de dispositifs de personnalisation du cursus aussi complets que celui proposé à VetAgro Sup.

BILAN DE LA PREMIÈRE PARTIE

Le cursus vétérinaire français comprend quatre années de tronc commun et une année d'approfondissement. Comme chacune des écoles vétérinaires, VetAgro Sup a ses particularités dans l'organisation de son tronc commun, auxquelles s'ajoutent la maquette des stages et les Enseignements Personnalisés (EP). Cependant, pour mieux répondre aux attentes de la profession et des étudiants, le cursus vétérinaire français et les voies d'accès aux écoles sont remises en cause ces dernières années et se voient réformés.

Les étudiants entrants, bien qu'ils aient différents profils, s'orientent vers la profession vétérinaire principalement par vocation ce qui peut entraîner une méconnaissance du métier. Ils passent ainsi très rapidement, lorsqu'ils arrivent dans le milieu professionnel, du rêve à la réalité. Bien qu'il semble exister un choc générationnel, nous avons vu que certains éléments tels que les stages ou le mentorat pouvaient favoriser l'intégration des jeunes vétérinaires dans le milieu professionnel.

La profession vétérinaire correspond en réalité à une grande diversité de métiers. Elle connaît récemment plusieurs mutations modifiant les activités des vétérinaires. Ces mutations entraînent des problèmes de réorientations des vétérinaires et des difficultés de recrutement des jeunes confrères.

Le projet professionnel des étudiants et leur représentation de la profession vétérinaire évoluent naturellement au cours du cursus. Différents éléments mis en place au sein des écoles vétérinaires sont susceptibles de favoriser la construction du projet professionnel des étudiants.

Enfin, nous avons vu dans cette première partie que la personnalisation du cursus pouvait avoir son intérêt pour la formation des étudiants et pour la profession vétérinaire en France. C'est pourquoi elle est déjà mise en place, mais de manière inégale, en France comme à l'étranger, sous différentes formes (années d'approfondissements, enseignements optionnels, etc.)

DEUXIÈME PARTIE :
Le dispositif des
Enseignements
Personnalisés (EP)
proposé à VetAgro Sup

Le dispositif des Enseignements Personnalisés (EP) proposé à VetAgro Sup est un dispositif d'enseignements complémentaires optionnels obligatoires permettant aux étudiants (qui en choisissent le contenu mais dont la quantité leur ait imposée) de personnaliser leur cursus à raison de 10%. Le but est de permettre à l'étudiant de mieux construire son projet professionnel et de lui apporter des compétences complémentaires à celles qui sont enseignées dans le socle commun, essentielles à certains débouchés professionnels. Le dispositif cherche ainsi à diversifier les débouchés des étudiants pour répondre à la diversité des métiers de vétérinaires (cf. PREMIÈRE PARTIE – I) (110–112). Les étudiants peuvent également faire reconnaître leur investissement dans la vie associative de l'établissement ou dans la vie citoyenne ou développer des projets personnels (113). Cette partie explique comment s'est mis en place ce dispositif à VetAgro Sup, son principe et son fonctionnement et comment il a été suivi par les étudiants depuis sa mise en place.

I. Création et mise en place

A. Contexte de création et objectifs

Les EP ont été réfléchis dans le cadre d'une grande réforme du cursus vétérinaire à VetAgro Sup menée avec l'objectif d'une mise en place à la rentrée universitaire 2017-2018. Le cursus vétérinaire (cf. PREMIÈRE PARTIE – II) n'avait pas connu de véritable réforme depuis dix ans. Ainsi une série de séminaires pédagogiques a été organisée entre 2015 et 2017. Ces séminaires ont amené à différents constats sur le cursus : la nécessité de diversifier les débouchés des étudiants pour répondre à la diversité des métiers de vétérinaires, la nécessité de mettre en place de nouveaux enseignements pour accroître les compétences des étudiants en gestion, sciences humaines et sociales, etc., et enfin, la nécessité de faire évoluer l'enseignement vers des acquisitions de compétences plus affichées pour que les étudiants puissent les mettre en valeur sur le marché du travail. Pour répondre à ces besoins, des réflexions sur une restructuration des enseignements en place autour d'un socle commun et minimal de compétences ont été menées (114, 115). En effet, pour Mounier, directeur des formations à VetAgro Sup au moment de la réforme et coordinateur de cette dernière, « *la masse d'informations que les étudiants ont à retenir est complètement irréaliste et elle ne fera qu'augmenter* » (communications personnelles). L'un des principaux objectifs était alors de rénover le référentiel pédagogique pour l'adapter à l'évolution du métier et à la diversité des débouchés (cf. PREMIÈRE PARTIE – I) tout en s'assurant de former des vétérinaires diagnosticiens, scientifiques, capables de s'adapter, ouverts d'esprit, avec des valeurs et à l'aise dans leur cadre professionnel (111). Au-delà de la rénovation du référentiel pédagogique, d'une adaptation de la maquette des stages (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.1) au parcours professionnel de l'étudiant et de la mise en place d'une « interpénétration » des enseignements pour améliorer l'approche par compétences, une personnalisation des parcours de formation des étudiants a été réfléchi (115, 116). Ainsi, des parcours optionnels obligatoires, qui ont été appelés par la suite « EP », ont été mis en place avec plusieurs objectifs détaillés ci-dessous.

- 1) Rendre l'étudiant acteur de sa formation en lui laissant une part d'autonomie et une prise en main de son cursus pour faciliter la construction de son projet professionnel.
- 2) Proposer l'enseignement de compétences et connaissances non délivrées dans le cursus commun mais essentielles pour certains débouchés professionnels sans pour autant proposer une spécialisation des disciplines déjà enseignées.
- 3) Diversifier les débouchés des étudiants en fonction de leur projet professionnel.
- 4) Reconnaître les compétences acquises lors de ces optionnels ou en dehors du cursus, au sein de l'établissement ou dans des établissements partenaires.
- 5) Favoriser les échanges entre étudiants d'établissements différents et de cursus différents.

- 6) Impliquer davantage la profession dans le cursus de l'étudiant.
- 7) Diversifier les méthodes, accroître l'interactivité de l'enseignement et favoriser la pédagogie de proximité.
- 8) Renforcer le lien enseignant-étudiant avec un rôle d'accompagnement plus fort pour les enseignants notamment pour faciliter la construction du parcours professionnel des étudiants et valoriser l'implication des enseignants dans la pédagogie.
- 9) Renforcer les liens entre étudiants de différentes promotions.
- 10) Augmenter la durée moyenne des stages et leur prise en compte dans l'enseignement et améliorer les interactions avec les maîtres de stages (111, 114).

B. Méthodes de réflexion

1. Constitution de groupes de travaux

Au cours d'une journée de brainstorming organisée en novembre 2015 avec comme question centrale « Quel vétérinaire doit-on former à VetAgro Sup ? », différents groupes de travail ont été identifiés (111). L'un d'eux était chargé de la « personnalisation du cursus » (117). Il était constitué de 11 enseignants chercheurs de toutes disciplines confondues (113). Les objectifs étaient de proposer un cadre pour les EP, d'en définir les différents types, les conditions de suivi et de validation, d'élaborer un document de présentation générale du dispositif et une première liste d'enseignements (117).

2. Réflexions menées

En premier lieu, un recensement des parcours professionnalisants proposés dans les ENVF et à l'international a été effectué afin de voir s'il émergeait, dans les écoles, une volonté de personnalisation des parcours. Puis, les modules « parcours » qui sont devenus, plus tard, les EP ont été définis, à VetAgro Sup, comme des « enseignements modulaires avec obligation pour chaque étudiant de suivre *n* modules par semestre selon le catalogue proposé », « destinés à ouvrir les étudiants sur des débouchés nouveaux ». Cependant, ces modules ne devaient pas être une accumulation de tout ce qui n'était pas fait dans le tronc commun, ils ne pouvaient être éventuellement qu'un « complément de discipline ». Aussi, ils n'avaient pas pour vocation à constituer une présélection pour l'année de A6 (118).

Il a également fallu convenir de la manière d'intégrer ces modules au sein du tronc commun. Pour cela, des discussions ont été menées au sein de chaque disciplines d'enseignements afin d'identifier les messages essentiels à faire passer aux étudiants en se concentrant sur les notions indispensables à avoir à la fin du tronc commun (6, 119). L'objectif était de diminuer le volume horaire d'enseignement de 15% pour laisser la place à la personnalisation des parcours (EP) et aux nouveaux enseignements nécessaires et innovants pour la formation des étudiants (« *soft skills* » notamment) (119). On cherchait également à intégrer des stages longs dans le cursus vétérinaire et à échanger avec les professionnels de terrain pour recenser les éléments absents mais pourtant indispensables au cursus en place jusqu'alors (118).

C. Méthodes de construction

Lors des réunions successives du groupe de travail « personnalisation du cursus » et des séminaires pédagogiques réunis en parallèle, le dispositif s'est progressivement dessiné pour atteindre la forme actuelle (cf. DEUXIÈME PARTIE – II). La Figure 9 présente les réflexions qui ont été menées et les décisions qui ont été prises lors de la construction du dispositif.

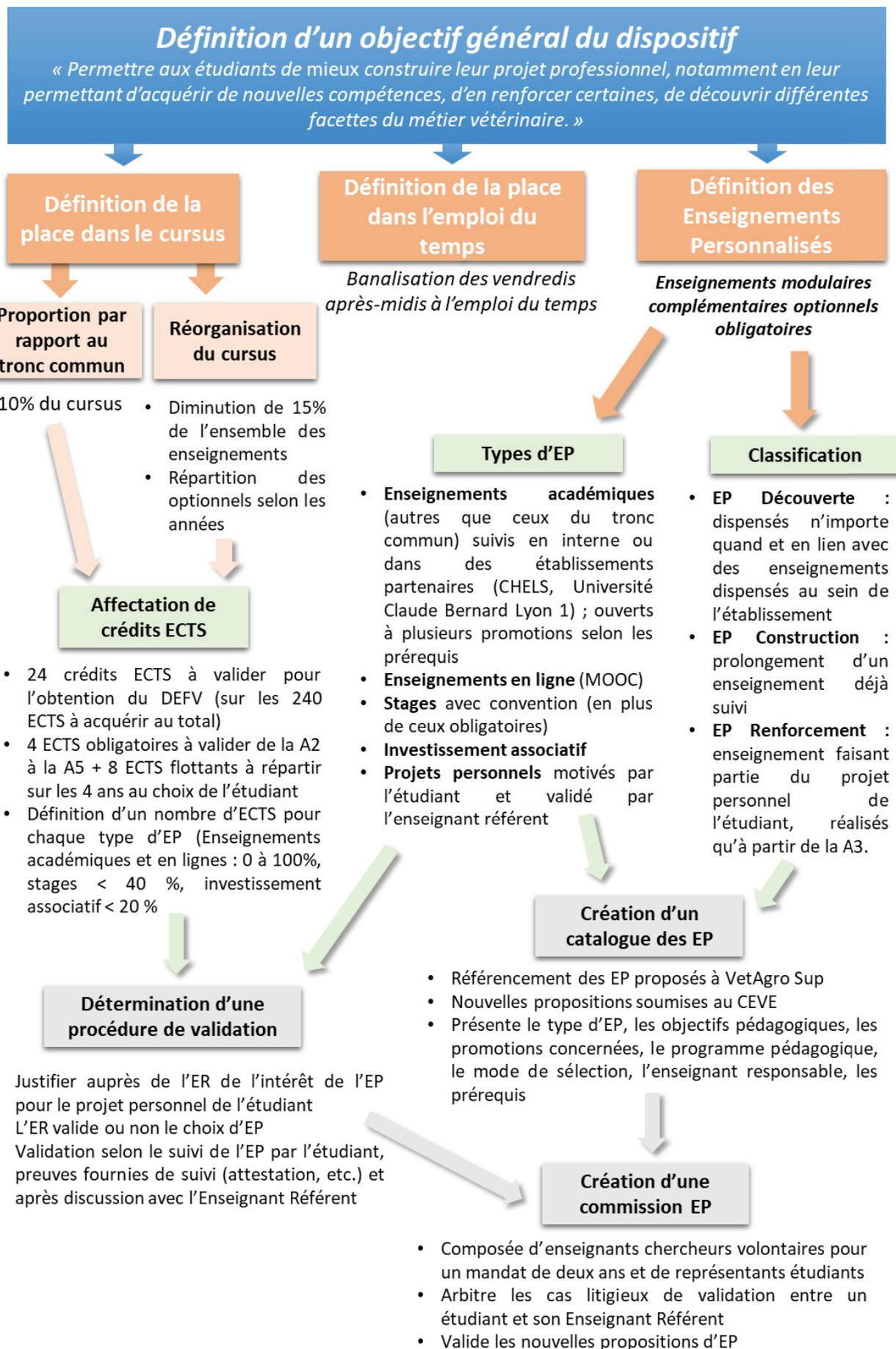


Figure 9 : Principales décisions prises par le groupe de travail « Personnalisation du cursus » pour la mise en place du dispositif des EP (113, 116, 118–122)

D. Mise en place

1. Validation du dispositif dans les instances

Afin de valider le dispositif proposé par le groupe de travail « personnalisation du cursus », ce dernier a été présenté aux différentes instances de l'établissement, au Conseil des Études et de la Vie Étudiante (CEVE) puis au Conseil des Enseignants (CE). Lors du passage en CE en avril 2016, les enseignants ont d'abord rejeté le dispositif général considérant que le travail n'était pas suffisamment abouti. Ils étaient particulièrement réticents à la diminution du temps dédié aux enseignements du tronc commun de 15% (cf. DEUXIÈME PARTIE – I.B.2) et rejetaient une mise en place dès la rentrée universitaire 2016-2017. Une nouvelle proposition d'organisation du dispositif a été exposée au CE en juin 2016. De nouvelles réflexions ont été menées sur l'année universitaire 2016-2017 permettant une validation définitive du dispositif au CE de juin 2017 et une mise en place à la rentrée universitaire 2017-2018 (Mounier, communications personnelles).

2. Inscription au règlement des études et création d'un guide

Le dispositif a été inclus au règlement des études validé par le Conseil d'Administration (CA) en juillet 2017. Le règlement des études reprend le nombre d'ECTS à valider durant le cursus et au cours de l'année dans le cadre des EP avec un ECTS pour 25 à 30h de travail étudiant. Le nombre de crédits ECTS accordé pour avoir suivi un EP, plus particulièrement pour les EP académiques, est déterminé par l'enseignant responsable du module d'enseignement (39). Un guide à destination des étudiants et des enseignants a également été mis en place et décrit le principe général des EP, la procédure d'inscription, de sélection et de validation et comprend une aide à l'affectation des crédits ECTS (123).

3. Lancement

Le dispositif a finalement été lancé à partir du second semestre de l'année universitaire 2017-2018. La première promotion qui a été concernée était donc la promotion 2017-2022. Le catalogue des EP comptait alors dix enseignements académiques. Les étudiants avaient par ailleurs la possibilité de suivre tous les types d'EP. Progressivement, le dispositif a été appliqué dans l'ensemble des nouvelles promotions pour qu'à la rentrée 2020-2021, toutes les promotions de la A2 à la A5 soient concernées (112). Au début de chaque année universitaire, une présentation du dispositif est réalisée par la DEVE lors de la réunion de rentrée des A2.

Le dispositif des Enseignements Personnalisés (EP) proposé à VetAgro Sup à partir de l'année universitaire 2017-2018 est un dispositif réfléchi comme un moyen de proposer une part non négligeable (10%) de personnalisation du cursus et de diversifier les parcours des étudiants. Il est le fruit de plusieurs mois de travaux menés dans le cadre d'une grande réforme du cursus et de réflexions menées par un groupe de travail dédié. Cependant, cela a demandé de revoir l'organisation générale du cursus vétérinaire, créant au sein de l'établissement quelques contestations et réticences.

II. Principe et fonctionnement du dispositif après sa mise en place

Cette partie présente le fonctionnement du dispositif des EP, son principe et la diversité des enseignements proposés à la rentrée universitaire 2022-2023. Elle prend en compte certains éléments qui ont été modifiés suite aux travaux réalisés dans le cadre de cette thèse et présentés dans nos TROISIÈME ET QUATRIÈME PARTIES.

A. Les enseignements personnalisés dans le cursus vétérinaire

Les EP représentent 10% des enseignements suivis pour l'obtention du DEFV et donc 10% du temps dédié dans l'emploi du temps. Les étudiants doivent valider 24 crédits ECTS au titre des EP sur les 240 qu'ils doivent acquérir pour obtenir leur DEFV. Ils doivent valider chaque année au moins quatre ECTS (soit 16 crédits sur les quatre années du DEFV) et huit ECTS sont dits « flottants » c'est-à-dire que l'étudiant a le choix de les valider lorsqu'il le souhaite mais avant la fin de sa A5. Cette répartition de la validation des ECTS permet de vérifier que les étudiants valident leurs EP au fur et à mesure et qu'ils n'arrivent pas en fin de cursus avec un nombre trop important d'ECTS à valider. À partir de 2021-2022, les étudiants ont eu la possibilité de ne valider que deux crédits ECTS en A5 portant ainsi le nombre d'ECTS flottants à dix (cf. TROISIÈME PARTIE – III.A) (123). Cette répartition a pour vocation de laisser à l'étudiant une part d'autonomie pour organiser et personnaliser son cursus (cf. objectif 1, DEUXIÈME PARTIE – I.A). À noter que dans la mise en place du dispositif, la différenciation des EP choisis par l'étudiant en EP de « Découverte », « Construction » ou « Renforcement » (cf. Figure 9) n'a pas été conservée.

B. Diversité des Enseignements Personnalisés proposés

Les étudiants peuvent suivre différents types d'enseignements ou activités tels que des enseignements académiques, des enseignements en ligne (MOOC), des stages complémentaires, et faire valoriser leur investissement associatif ou des projets personnels. Pour chaque type d'EP, un nombre maximal d'ECTS validables sur les quatre années de tronc commun est déterminé et présenté dans le Tableau X (123).

Tableau X : Nombre de crédits ECTS validables au maximum selon le type d'EP (123)

Type d'Enseignement Personnalisé	Nombre de crédits ECTS validables au maximum	Pourcentage d'ECTS validables au maximum
Enseignements académiques	24 ECTS	100%
MOOC	10 ECTS	42%
Stages complémentaires	10 ECTS	42%
Investissement associatif	6 ECTS*	25%
Projet personnel	10 ECTS	42%

**5 ECTS jusqu'en 2021-2022 puis 6 ECTS à partir de 2021-2022 (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV)*

La mise en place de ces quotas avait pour vocation de diversifier les parcours des étudiants, de leur permettre de faire reconnaître des compétences et connaissances acquises dans et en dehors du cursus, de favoriser la réalisation de stages et de diversifier les méthodes d'enseignement tout en laissant une part d'autonomie aux étudiants. Ces derniers devaient devenir acteur de leur formation et prendre en main leur cursus en vue de la construction de leur projet professionnel (cf. objectifs, DEUXIÈME PARTIE – I.A) (111).

1. Enseignements académiques

Sont considérés comme des enseignements académiques, des enseignements dispensés par un établissement d'enseignement supérieur. Les étudiants peuvent valider l'intégralité de leur 24 ECTS dans cette catégorie d'EP (123).

a. Enseignements académiques proposés à VetAgro Sup

Catalogue des EP

Les étudiants ont la possibilité de suivre des enseignements académiques au sein de VetAgro Sup qui sont recensés au sein d'un catalogue disponible en ligne sur la plateforme VetAgroTice. Une fiche pour chaque EP reprend les modalités pratiques liées à cet enseignement notamment l'enseignant responsable, le volume horaire en heure de CM, TD, TP et de travail personnel demandé, les objectifs, les prérequis, la description de l'enseignement, les promotions concernées, le nombre de places disponibles, les modalités d'évaluation et d'inscription. Le contenu (conférences, TP, cours, sorties, projets, enseignements cliniques, etc.) et les modalités d'évaluations (présence, participation, travail personnel ou en groupe, etc.) sont diversifiés et propres à chaque module.

Les enseignements académiques de VetAgro Sup peuvent être proposés par un enseignant chercheur, par un club ou une association de l'école ou éventuellement par un étudiant. Dans tous les cas, ils sont encadrés par un enseignant responsable. La proposition d'un nouvel enseignement peut être formulée auprès de la commission EP (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.D) qui émet un avis sur l'ajout ou non de cet EP au catalogue. Les nouveaux EP acceptés par la commission sont ensuite présentés et validés en CEVE.

Évolution du nombre d'enseignements académiques proposés au catalogue

Depuis le lancement du dispositif, le nombre d'enseignements académiques proposés au catalogue a fortement augmenté comme le montre la Figure 10.

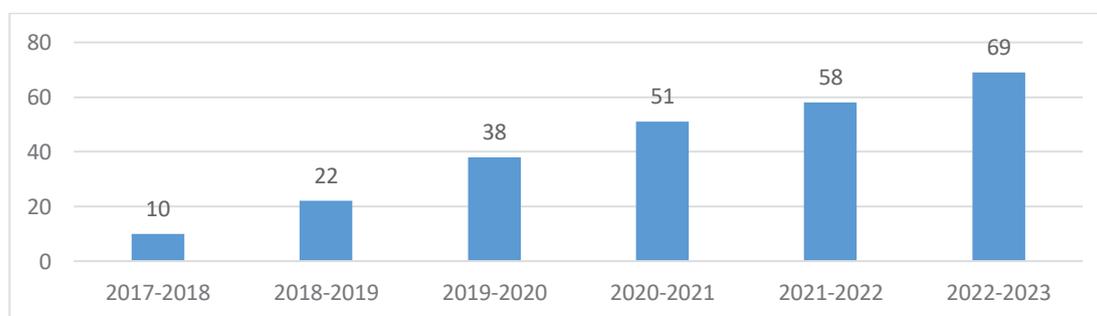


Figure 10 : Nombre d'enseignements académiques proposés au catalogue en fonction des années

On observe quasiment une multiplication par six du nombre d'enseignements proposés (Figure 10) permettant de répondre aux objectifs de proposer l'enseignement de compétences et connaissances non délivrées dans le cursus commun mais essentielles pour certains débouchés professionnels et de diversification des débouchés des étudiants (cf. objectifs, DEUXIÈME PARTIE – I.A). Chaque année, une nouvelle promotion était concernée par le dispositif pour qu'à partir de 2020-2021, l'ensemble des promotions de la A2 à la A5 soient concernées. Ceci a motivé les enseignants et les étudiants à proposer de nouveaux EP. Parfois les enseignants ont même proposé des EP en dehors de leur discipline. On a par exemple vu une enseignante de pharmacie proposer un EP sur la philosophie des sciences vétérinaires en partenariat avec une philosophe. Les clubs et associations de l'école ont également petit à petit développé et proposé des EP. Par exemple, on a pu voir les GTV Jr. proposer des séances de TP et des conférences permettant de valider des ECTS, les clubs Poules ou True'Pote Club (club de moutons) proposer des permanences pour la gestion des troupeaux de

poules ou de moutons, des conférences et TP. L'Annexe 4 reprend l'ensemble des EP académiques proposés à VetAgro Sup à la rentrée universitaire 2022-2023.

Calcul du nombre d'ECTS

Le nombre d'ECTS accordé pour un enseignement académique dépend du contenu de l'enseignement, sachant qu'un ECTS correspond à environ 25-30 heures de travail étudiant. Une correspondance est établie en fonction du nombre d'heures de CM, TD et TP et est présentée dans le Tableau XI (119, 123).

Tableau XI : Correspondance du temps de travail étudiant en fonction du type d'activité proposé dans l'EP (119)

Type d'Enseignement	CM	TD	TP	Non-présentiel
Nombre d'heures inscrites à l'emploi du temps	1h	1h	1h	1h
Nombre d'heures de travail étudiant	3h	2h	1,5h	1h

Par exemple, un enseignement académique qui propose 7h de CM (soit 21h de travail étudiant), 3h de TD (soit 6h de travail étudiant) et 2h de TP (soit 3h de travail étudiant) soit au total 30h de travail étudiant permet de valider un crédit ECTS.

Promotions concernées

Les enseignements académiques peuvent être ouverts à une ou plusieurs promotions de la A2 à la A5. Ceci s'explique par différents éléments :

- Soit le niveau d'enseignement proposé par l'EP est trop élevé pour les promotions en début de cursus. En effet, des prérequis peuvent être demandés pour participer à un EP comme le fait d'avoir acquis certaines compétences au cours du cursus ou d'avoir suivi le ou les niveau(x) inférieur(s) de l'EP (cf. Annexe 4).
- Au contraire, certains EP ont pour vocation de proposer une découverte et une ouverture d'esprit (sur une espèce animale, une discipline, etc.) et ne seront donc proposés qu'en début de cursus.
- Certains EP ont pour vocation d'être plus professionnalisants (visites de clientèles notamment) et seront d'emblée destinés à des promotions arrivées dans la seconde moitié du cursus.

Certains EP peuvent être ouverts à plusieurs promotions à la fois soit parce qu'ils ne nécessitent pas un niveau de connaissances ou de compétences très spécifique soit parce que l'enseignant responsable cherche à confronter des étudiants de différents niveaux d'études et que chacun mette en commun ses compétences et connaissances (cf. objectif 9, DEUXIÈME PARTIE – I.A). Le nombre d'EP ouverts pour chaque promotion à la rentrée universitaire 2022-2023 est repris dans le Tableau XII.

Tableau XII : Nombre d'EP académiques proposés pour chacune des promotions à la rentrée universitaire 2023-2023

Promotion	Nombre d'EP proposés					Total
A2		3		11		31
A3	2		7		4	17
A4	3	2				44
A5	20					43

EP à places limitées ou à places illimitées

Le nombre de places disponibles pour un enseignement est la plupart du temps limité. Les places disponibles sont comprises entre deux et 240 avec en moyenne environ 21 places disponibles par EP (cf. Annexe 4). Ce nombre de places peut dépendre de plusieurs éléments :

- **Logistique** : Nombre de places disponibles dans les mini-bus pour l'organisation d'éventuelles sorties, places disponibles dans les salles (amphithéâtres, salles de TD) qui accueillent l'EP, places disponibles dans les enseignements cliniques.
- **Volonté des enseignants** : Certains enseignants responsables d'EP font le choix de constituer de petits groupes d'étudiants pour avoir la possibilité de répondre spécifiquement et individuellement à chaque étudiant.

Procédures d'inscriptions et de sélections

Les étudiants sont tenus de s'inscrire à l'avance aux EP académiques. On distingue plusieurs procédures d'inscriptions :

- Soit, au début de chaque semestre, la DEVE fait parvenir aux étudiants de chaque promotion un formulaire d'inscriptions via la plateforme VetAgroTice. Les étudiants ont alors la possibilité de formuler deux ou trois vœux et pour chacun d'entre eux d'expliquer en quelques mots pourquoi cet EP les intéresse. La DEVE se charge ensuite de centraliser les formulations de vœux et les transmet aux enseignants responsables qui sélectionnent les étudiants. Les critères de sélection sont propres à chaque enseignant responsable d'EP. La DEVE se charge de communiquer aux étudiants la liste des sélectionnés.
- Soit les étudiants envoient un mail à l'enseignant responsable de l'EP qui sélectionne directement les étudiants retenus et les en informe. Pour les EP organisés par des enseignants, une fois l'étudiant inscrit, il est tenu d'y participer jusqu'au bout.
- Soit, dans les cas particuliers des clubs et associations, les étudiants qui sont adhérents au club ou à l'association en question sont d'emblée inscrits à l'EP proposé. Ils auront alors la possibilité de valider ou non l'EP en fonction des activités réalisées au cours de l'année.

b. Enseignements Académiques extérieurs à VetAgro Sup

EP proposés dans le cadre du Collège des Hautes Études Lyon Science[s] (CHEL[s])

Le CHEL[s] réunit six établissements d'enseignement supérieur et de recherche, membres ou associés de l'Université de Lyon : le Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, l'École Centrale de Lyon, l'École normale supérieure de Lyon, Mines Saint-Etienne, Sciences Po Lyon et VetAgro Sup. L'objectif majeur de cette démarche de rapprochement est de conjuguer les compétences des établissements pour offrir aux étudiants des atouts supplémentaires de réussite professionnelle. À la fois dans le cadre du CHEL[s] et dans le cadre des EP, les étudiants de VetAgro Sup ont la possibilité de participer à :

- Des « Modules Partagés », c'est-à-dire de suivre un module dans un établissement partenaire.
- Un « Cours commun » qui croise différents regards d'enseignants issus des six établissements autour d'une thématique commune.
- Une « Initiative CHEL[s] », projet de collaboration mené par des étudiants issus d'au moins deux établissements du dispositif. Il peut s'agir de projets de recherches, de projets événementiels ou culturels, humanitaires, etc.

Ceci permet de favoriser les échanges entre étudiants d'établissements différents et de cursus différents et de reconnaître les compétences acquises par les étudiants au sein d'établissements partenaires (cf. objectifs, DEUXIÈME PARTIE – I.A).

Masters

Les étudiants ont également la possibilité de suivre des Masters dans un établissement partenaire de VetAgro Sup et notamment à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL). Par exemple, l'UCBL propose une formation ouverte à tous les étudiants inscrits en santé (médecine, pharmacie, odontologie, maïeutique et vétérinaire), un Master 1 sur la recherche biomédicale. Au-delà du contenu de la formation, c'est aussi un moyen de connaître la sphère universitaire lyonnaise et de sortir du campus vétérinaire. L'objectif de cette formation est de dispenser une double formation en santé et à la recherche scientifique, pouvant aboutir à l'obtention d'un double diplôme (cf. objectifs, DEUXIÈME PARTIE – I.A).

2. MOOC

Dans le cadre des EP, les étudiants ont également la possibilité de suivre des MOOC et cela à hauteur de dix crédits ECTS maximum sur leur cursus. Il s'agit de cours en ligne, réalisés en autonomie par les étudiants qui sont libres de s'organiser et de travailler lorsqu'ils le souhaitent. Les étudiants de VetAgro Sup ont, par exemple, la possibilité de s'inscrire gratuitement sur la plateforme Fun MOOC (<https://www.fun-mooc.fr/>). Pour en valider le suivi les étudiants reçoivent, la plupart du temps, une attestation de suivi en fin de MOOC. Dans certains cas, ils doivent répondre à un quizz d'auto-évaluation pour l'obtenir. Chaque MOOC est valorisé en fonction du volume horaire nécessaire pour le suivre. Un MOOC suivi en langue étrangère permet d'obtenir 0,5 ECTS supplémentaire. L'annexe 5 détaille quelques MOOC les plus suivis par les étudiants de VetAgro Sup.

3. Stages complémentaires

a. Stages non rémunérés avec convention

Les étudiants ont la possibilité, dans le cadre des EP, de réaliser des stages complémentaires dont le thème est au choix des étudiants. Ces stages doivent être réalisés, en plus des 20 semaines de stages obligatoires (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.1.b) et ne permettent pas de valider des thèmes inscrits à la maquette des stages. Le but était de permettre aux étudiants de réaliser davantage de stages au cours de leur cursus, d'améliorer la prise en compte des stages dans l'enseignement et les interactions avec la profession et les maîtres de stages (cf. objectif 10, DEUXIÈME PARTIE – I.A). Une semaine de stage était valorisable à hauteur d'un ECTS jusqu'à la rentrée universitaire 2021-2022. Suite aux premiers retours des étudiants obtenus grâce à nos enquêtes où ils considéraient cette valorisation inadéquate (cf. TROISIÈME PARTIE), les stages complémentaires ont été revalorisés à hauteur de 1,5 ECTS à partir de cette date.

b. Jobs étudiants

Depuis l'année universitaire 2021-2022 (cf. TROISIÈME PARTIE – III.), les étudiants ont la possibilité de valider des ECTS au titre des EP pour leurs jobs en lien avec les animaux. Les étudiants qui travaillent en tant qu'ASV, soigneur en parc animalier, vacher, berger, moniteur d'équitation, maréchal ferrant, chef de piste, technicien en animalerie de laboratoire ou qui réalisent des vacances en lycée agricole ont la possibilité de valider un crédit ECTS pour une semaine de job. Ces ECTS sont à inclure dans les ECTS de stages complémentaires et sont cumulables jusqu'à deux par an et quatre sur l'ensemble de la scolarité de l'étudiant.

4. Engagement étudiant

a. Définition de l'engagement étudiant

L'investissement associatif ou plus largement l'engagement étudiant correspond à l'implication d'un étudiant dans une activité bénévole au sein d'une association de loi 1901, d'une activité professionnelle, d'une activité sportive, d'une activité militaire dans la réserve opérationnelle, d'un engagement dans la réserve opérationnelle de la police nationale, d'un engagement de sapeur-pompier volontaire, d'un service civique ou d'un volontariat dans les armées (124). Dans le cas de VetAgro Sup, cet engagement concerne aussi les étudiants impliqués dans les clubs et associations de l'école.

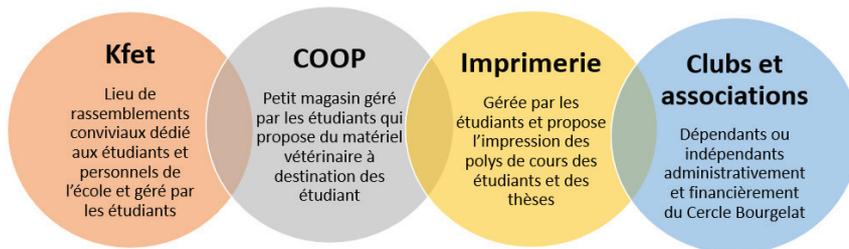
b. Obligations réglementaires

Depuis 2017, la valorisation de l'engagement étudiant est une obligation législative pour les établissements d'enseignement supérieur. Cette valorisation consiste à donner une valeur aux compétences, connaissances et aptitudes qu'acquiert les étudiants dans le cadre de leur engagement (125). L'article L.611-9 du code de l'éducation stipule que « *les compétences, connaissances et aptitudes acquises par un étudiant dans le cadre d'une activité bénévole au sein d'une association régie par la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association [...], d'une activité professionnelle, d'une activité sportive [...], d'une activité militaire dans la réserve opérationnelle [...], d'un engagement de sapeur-pompier volontaire [...], d'un service civique [...] ou d'un volontariat dans les armées [...] sont validées au titre de sa formation, selon des modalités fixées par décret* » (124). Le décret n°2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle précise que « *cette validation prend la forme notamment de l'attribution d'éléments constitutifs d'une unité d'enseignement, de crédits du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables ("système européen de crédits-ECTS"), d'une dispense, totale ou partielle, de certains enseignements ou stages relevant du cursus de l'étudiant* » (126). Pour valoriser un engagement étudiant dans le cadre de sa scolarité, l'étudiant doit être en mesure de mettre en avant les compétences et savoir-faire qu'il acquiert dans le cadre de cet engagement.

Différents dispositifs de reconnaissance de l'engagement étudiant sont mis en place dans les établissements et passe notamment par l'aménagement de l'emploi du temps de l'étudiant, des autorisations d'absences, l'inscription de l'engagement dans le supplément au diplôme et l'apport de soutien par l'administration de l'établissement. La valorisation passe quant à elle par des crédits ECTS additionnels, la validation entière ou partielle d'une UE, etc. (125).

c. Organisation des clubs et des associations et fonctionnement des promotions à VetAgro Sup

Les clubs et associations de VetAgro Sup (campus vétérinaire) présentent une grande diversité. Ils s'articulent autour du Cercle Bourgelat, le bureau des étudiants à VetAgro Sup, qui organise et dirige la vie étudiante, assure la communication entre les étudiants et l'administration ou avec les étudiants des établissements voisins. L'organisation de la vie étudiante à VetAgro Sup est présentée sur la Figure 11.



BUREAU DES ETUDIANTS (BDE)
Cercle Bourgelat
Association régie par la loi du 1^{er} juillet 1901

Figure 11 : Organisation générale de la vie étudiante à VetAgro Sup

Les clubs et associations font partie intégrante de la vie étudiante. Ils sont présentés dans la Figure 12.

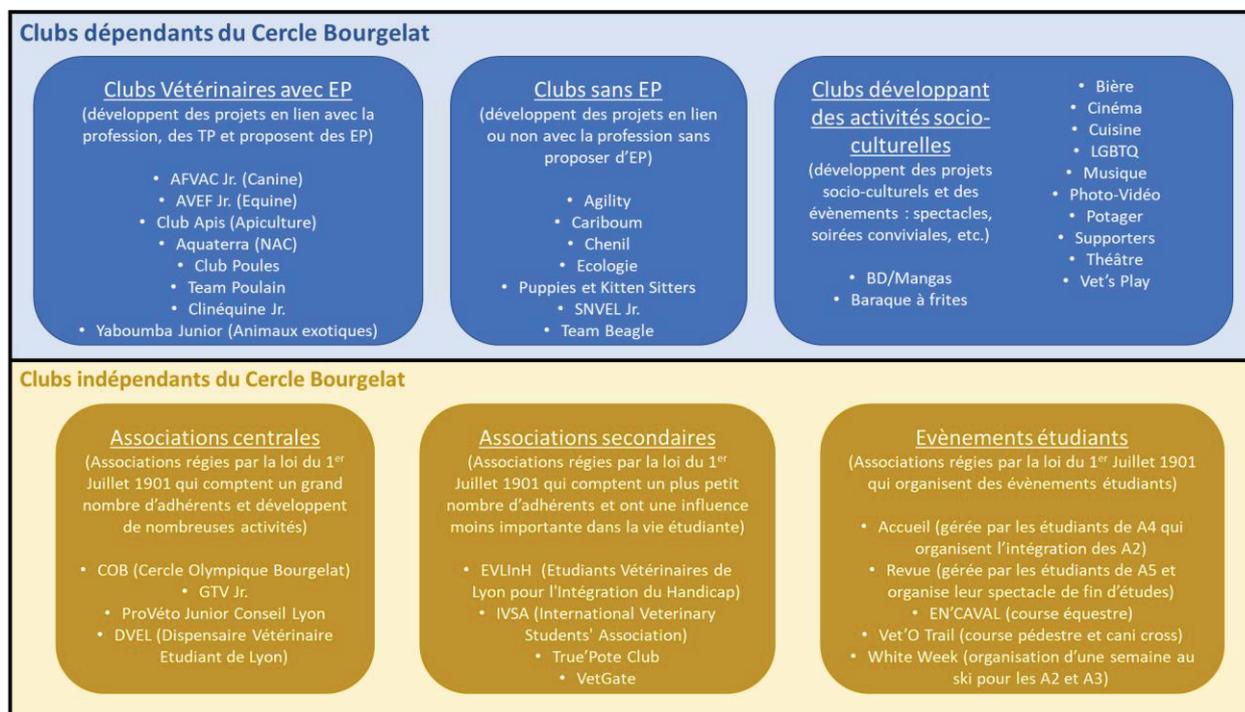


Figure 12 : Liste des clubs et associations de VetAgro Sup

Certains étudiants sont engagés au sein de leur promotion et/ou au sein des instances de l'établissement. C'est le cas des deux responsables de promotion qui sont également élus étudiants au CEVE et qui assurent le relai entre les étudiants de la promotion, les enseignants et l'administration. Quatre étudiants (deux titulaires et deux suppléants) du campus vétérinaire de VetAgro Sup sont également élus au CA. Enfin, il se peut que des étudiants (généralement un ou deux selon les mandats) issus de l'établissement soient également élus en tant que représentants des étudiants au Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Agricole, Agroalimentaire et Vétérinaire (CNESERAAV). Au sein des promotions, on retrouve également deux trésoriers et deux imprimeurs qui assurent l'impression des polys de cours des étudiants. Ainsi, on compte plus de 330 postes étudiants différents listés dans l'Annexe 6.

d. Valorisation dans le cadre des EP avant 2022 et limites

Pour répondre à l'obligation réglementaire (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.4.b), VetAgro Sup a fait le choix d'intégrer la valorisation de l'engagement étudiant dans le dispositif des EP pour permettre à ses étudiants de valider des ECTS et ainsi faire reconnaître les compétences acquises en dehors du cursus, au cours de cet engagement (cf. objectif 4, DEUXIÈME PARTIE – I.A). Avant 2022, on distinguait trois types d'engagement étudiant :

- Les élus de conseils institutionnels qu'ils soient titulaires ou suppléants au CEVE ou au CA de VetAgro Sup, au CNESERAAV, au CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires), ou dans les instances de l'UCBL pouvaient directement valider leur engagement étudiant au titre des EP à hauteur d'un crédit ECTS par mandat cumulable jusqu'à quatre crédits ECTS sur l'ensemble de leur scolarité.
- L'engagement des élus locaux, des réservistes, des pompiers volontaires et d'étudiants engagés dans le service civique donnait directement le droit à un crédit ECTS pour l'ensemble de la scolarité.
- Les présidents, vice-présidents, secrétaires et trésoriers (soit les bureaux restreints) d'associations régies par la loi du 1^{er} juillet 1901 avaient également le droit à un crédit ECTS par mandat cumulable jusqu'à deux crédits ECTS sur l'ensemble de leur scolarité.

Tous les autres types d'engagements étaient soumis à l'acceptation de l'ER après argumentation de l'étudiant. Par ailleurs, les étudiants ne pouvaient pas valider plus de cinq ECTS au titre de l'engagement étudiant sur l'ensemble de leur scolarité. Cependant, petit à petit, les étudiants qui n'entraient pas dans les trois catégories présentées ci-dessus ont également cherché à faire valoriser leur engagement. Le manque de cadre pour la valorisation de l'engagement de ces étudiants a entraîné des disparités entre étudiants qui ne voyaient pas leur engagement valorisé de manière identique pour un temps passé et des compétences acquises semblables. Selon les ER, l'appréciation de ce que représentait l'engagement de l'étudiant pouvait en effet être différente. C'est pourquoi, au cours de l'année universitaire 2021-2022, dans le cadre de notre travail de thèse, un travail de revalorisation de l'engagement étudiant a été mené au sein de l'établissement. Ce travail est présenté ci-après (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV).

f. Valorisation des activités sportives et socio-culturelles

Un étudiant peut faire reconnaître son engagement sportif dans le cadre des EP. L'enseignant référent peut, s'il juge l'engagement réel et suivi de manière assidue, attribuer un ECTS dans le cadre des EP. Cette attribution peut être effective deux fois au maximum dans la scolarité sur présentation d'un document justificatif (licence sportive, inscription à un événement sportif, etc.). Ces ECTS sont comptabilisés avec les ECTS d'engagement étudiant.

5. Projets personnels

Enfin, les étudiants ont la possibilité dans le cadre de leurs EP de valoriser tous types de projets personnels, en lien avec leur projet professionnel. Cette valorisation est soumise à l'appréciation de l'ER et ne peut pas dépasser dix ECTS sur l'ensemble du cursus de l'étudiant. Le but était de permettre aux étudiants d'être acteur de leur formation et de prendre en main leur cursus et également de valoriser des compétences acquises en dehors du cursus (cf. objectifs, DEUXIÈME PARTIE – I.A).

C. Procédure d'inscription et de validation

De manière à renforcer le lien enseignant-étudiant en proposant un rôle d'accompagnement plus fort pour les enseignants et pour faciliter la construction du projet professionnel des étudiants, ces derniers se sont vu attribuer un enseignant référent (ER) (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.C.3.a et objectif 8, DEUXIÈME PARTIE – I.A). Des échanges entre l'étudiant et son ER interviennent à différents moments de la procédure d'inscription et de validation des EP (94, 123).

1. Avant l'inscription à l'EP

Avant de s'inscrire à un EP, l'étudiant doit en discuter avec son ER. Lors de cet entretien, l'étudiant lui présente sa « Fiche de suivi et de validation des enseignements personnalisés » présentée en Annexe 7. L'ER en signe le recto sur lequel l'étudiant a renseigné préalablement les informations concernant l'EP qu'il souhaite suivre et ses objectifs. Il explique sa motivation à suivre l'EP et en quoi celui-ci s'intègre dans son projet professionnel. Une fois que le choix de l'EP est validé par l'ER, l'étudiant peut s'y inscrire.

2. Après avoir suivi l'EP

Après avoir suivi l'EP, l'étudiant retourne voir son ER afin de discuter des apports pour son projet professionnel. Il lui présente alors le verso de la fiche de suivi (Annexe 7). Il y a renseigné au préalable les activités qu'il a réalisées dans le cadre de l'EP, le volume horaire réellement effectué, une analyse des principaux apports de l'EP et une analyse des difficultés rencontrées. Suite à la discussion, l'ER attribue les crédits ECTS et le renseigne sur la fiche (Annexe 7) qu'il signe pour validation.

Après signature, l'étudiant retourne la fiche de suivi à la DEVE qui renseigne la validation des crédits ECTS selon le type d'EP et l'année de validation sur un tableau de suivi des EP à disposition des étudiants sur la plateforme VetAgroTice leur permettant de suivre la validation de leurs EP.

D. Commission EP

1. Composition

La commission EP est composée de représentants étudiants et d'enseignants chercheurs. Elle est présidée par la DEVE. Les étudiants et enseignants sont choisis sur la base du volontariat et, si nécessaire, par tirage au sort avec si possible au moins un étudiant par promotion. Jusqu'à fin 2021, la commission EP était constituée de cinq étudiants et de sept enseignants-chercheurs. Une nouvelle commission a été nommée à partir de 2022 et était composée de cinq étudiants et onze enseignants-chercheurs.

2. Rôles et fonctionnement

La commission EP se réunit en moyenne deux fois par an, à l'issue de chaque semestre. Si nécessaire, une troisième commission peut être réunie. Cette commission possède différents rôles :

- **Elle émet un avis sur les nouvelles propositions d'EP** : elle examine les nouvelles propositions d'EP académiques afin de les ajouter ou non au catalogue. Elle examine alors la fiche descriptive de l'EP, l'apport pour le cursus de l'étudiant, le nombre d'ECTS attribué et la cohérence de l'enseignement dispensé. Elle peut notamment préconiser à l'enseignant encadrant de revoir certaines parties du programme, de modifier des prérequis, etc.

- **Elle s’assure du bon fonctionnement du dispositif** : elle vérifie la cohérence de l’attribution des ECTS de chacun des EP et elle peut avoir un rôle d’arbitrage en cas de désaccord entre un ER et un étudiant sur l’attribution des ECTS. Les étudiants, au même titre que les ER ont la possibilité de saisir la commission en cas de questions concernant la validation de certains EP. Enfin, la commission discute des éventuelles améliorations à apporter au dispositif.
- **Elle discute de l’attribution du budget** alloué à chacun des EP qui en font la demande.

E. Création d’une page internet dédiée aux EP

Depuis la mise en place du dispositif, les EP proposés étaient référencés dans un tableau disponible sur la plateforme VetAgroTice. Des fiches outils permettant aux étudiants de comprendre le fonctionnement du dispositif et d’en respecter les procédures et les consignes y étaient également disponibles. Cependant, face à la forte augmentation d’année en année du nombre d’EP proposés (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.1.a), la DEVE a effectué une refonte complète de cette page au cours de l’année universitaire 2020-2021. Un catalogue virtuel des EP a alors été créé. Les fiches présentant les différents EP ont également été retravaillées. Ces dernières reprennent toutes les informations dont l’étudiant a besoin pour connaître le contenu et l’organisation de l’EP et ainsi effectuer ses choix en début de semestre. D’autre part, une vidéo explicative sur le principe du dispositif a également été créée et mise à disposition sur la plateforme. Cette page a pour vocation d’être un outil pour les étudiants où ils peuvent trouver toutes les informations pratiques sur le fonctionnement du dispositif et apprécier la diversité d’EP proposée.

F. Supplément au diplôme

Depuis l’année universitaire 2021-2022, les EP suivis par les étudiants sont inscrits dans un supplément au diplôme. Les étudiants de la promotion 2017-2022 ont été les premiers à en bénéficier.

Le dispositif des EP est un dispositif encadré qui propose aux étudiants une très grande diversité d’enseignements permettant de diversifier les parcours et renforcer les liens avec les étudiants des différentes promotions ou d’autres écoles et avec les enseignants. Il permet aux étudiants de faire reconnaître les connaissances et compétences acquises dans et en dehors du cursus et cherche à favoriser la construction de leur projet professionnel (111).

III. Suivi des EP par les étudiants : point d’étape à l’issue de l’année universitaire 2021-2022

Ce point d’étape vise à effectuer une photographie du suivi des EP par les étudiants et d’en voir l’évolution depuis la mise en place du dispositif. Pour cela, les données issues des tableaux de suivis des EP tenus par la DEVE (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.C) suite à la validation de l’année universitaire 2021-2022 ont été utilisées. Ce point d’étape est effectué sur cinq promotions :

- La promotion 2017-2022, première promotion à avoir testé le dispositif (à partir du second semestre de sa A2, en 2017-2018). Cette promotion, composée de 141 étudiants, a obtenu son DEFV à la fin de l’année universitaire 2020-2021. Elle était en A6 durant l’année universitaire 2021-2022. Nous disposons des données sur l’ensemble du tronç

commun (de la A2 à la A5) pour cette promotion qui a donc suivi des EP pendant 3,5 ans et tous leurs EP étaient faits.

- La promotion 2018-2023, composée de 165 étudiants ayant eu leur DEFV à l'issue de l'année universitaire 2021-2022 et dont nous disposons des données sur l'ensemble du tronc commun également. Cette promotion avait encore la possibilité de suivre des EP durant l'été 2022.
- La promotion 2019-2024, qui a terminé son A4 à l'issue de l'année universitaire 2021-2022. Elle est composée de 164 étudiants. Nous ne disposons des données que sur leur A2, A3 et A4.
- La promotion 2020-2025, composée de 161 étudiants qui ont terminé leur A3 à l'issue de l'année universitaire 2021-2022 et dont nous avons analysé les données sur leur A2 et A3.
- La promotion 2021-2026, composée de 164 étudiants ayant terminé leur A2 en 2021-2022 et pour laquelle nous n'avons pu analyser que cette année.

Toutes les données statistiques ont été analysées avec le logiciel Excel. Elles sont complétées par des données recensées par la DEVE en mars 2022, qui à la demande du CEVE restreint au campus vétérinaire, a réalisé un bilan d'étape sur les EP suivis par les deux promotions qui arrivaient en fin de cursus (promotions 2017-2022 et 2018-2023) (127).

A. Observations des données

1. Répartition de la validation des ECTS selon l'année d'étude

Nous avons d'abord cherché à voir le nombre d'ECTS que les étudiants ont validé en fonction des années d'études. La répartition est présentée par la Figure 13.

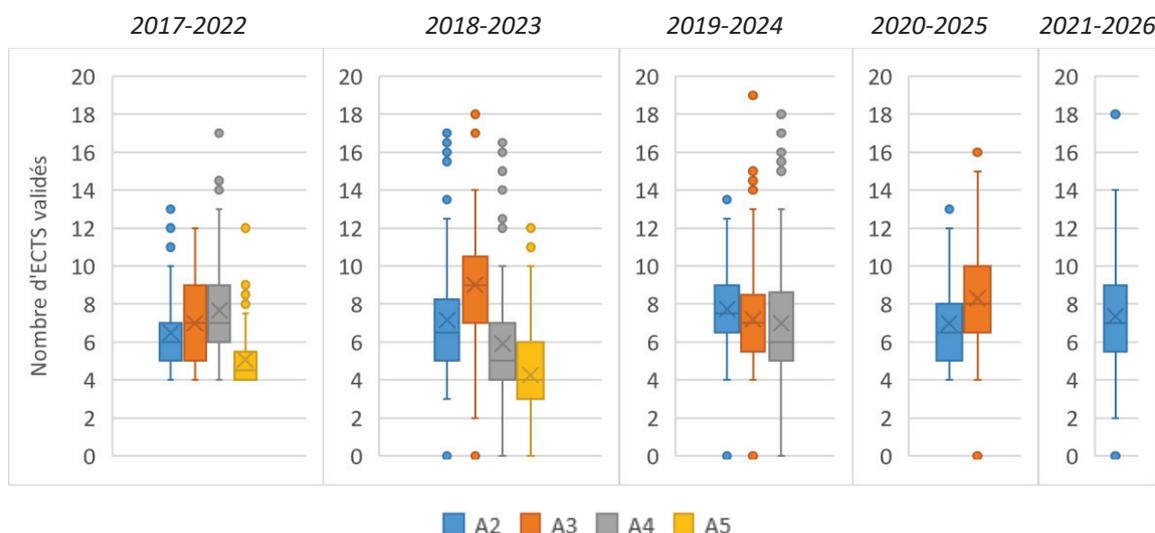


Figure 13 : Nombre d'ECTS validés en fonction de l'année d'étude pour chaque promotion

La quasi-totalité des étudiants ont validé leurs quatre ECTS obligatoires chaque année. En moyenne ils ont validé entre six et huit ECTS tous les ans entre la A2 et la A4 (sauf pour la promotion 2018-2023 qui en valide en moyenne 9 en A3). Pour la promotion 2017-2022, on observe d'année en année une légère augmentation du nombre d'ECTS validés en moyenne avec 6,5 en A2 (ce qui est plus faible que toutes les autres promotions), 7,0 en A3 et 7,6 en A4. On ne retrouve pas ce phénomène sur les promotions 2018-2023 et 2019-2024 (Figure 13). Aussi, on observe une diminution en A5 du nombre d'ECTS validés (en moyenne, entre 6,5 et 7,6 entre la A2 et la A4 et cinq

ECTS en A5 pour la promotion 2017-2022 par exemple). Enfin, à l'exception de la promotion 2019-2024, c'est en A3 que les étudiants ont validé le plus d'ECTS (Figure 13).

2. Répartition des ECTS selon le type d'EP

Pour cette partie, nous ne disposons pas des données de la promotion 2018-2023, le tableau de suivi des EP pour cette promotion étant en cours de reconstruction dans le cadre de l'ajout des EP au supplément au diplôme (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.F). Le calcul du nombre d'ECTS validés par type d'EP n'était donc pas réalisable. Cependant, le focus présenté par la DEVE au CEVE restreint au campus vétérinaire de mars 2022 faisait état de très faibles variations entre les promotions 2017-2022 et 2018-2023 (127). De plus, l'unique année qui sépare ces deux promotions n'aura pas laissé le temps nécessaire pour voir de réelles évolutions suite à de possibles améliorations du dispositif. La Figure 14 présente le pourcentage d'ECTS validés en moyenne par type d'EP pour chaque promotion.

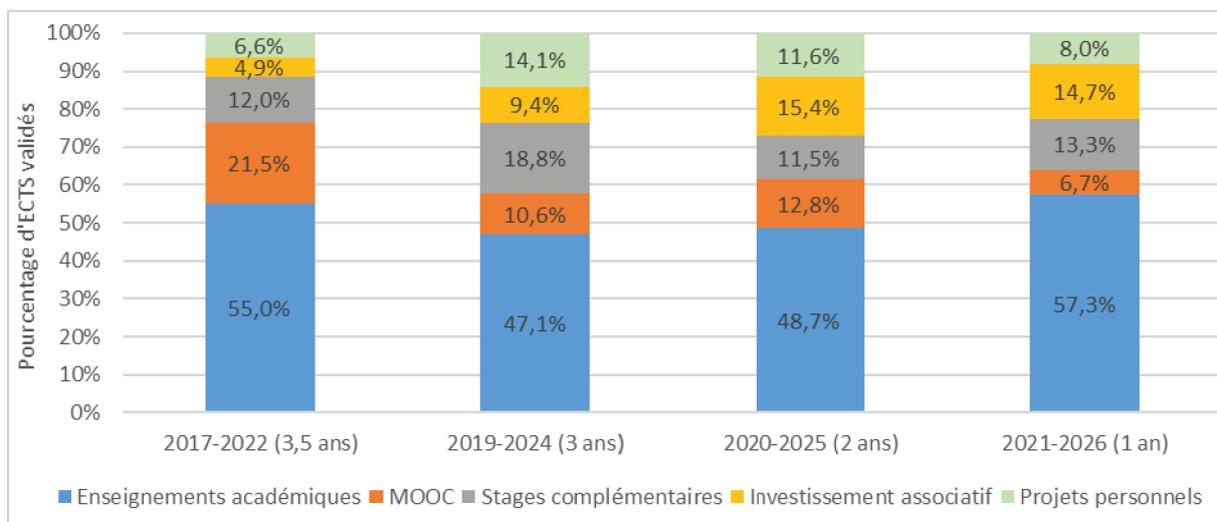


Figure 14 : Pourcentage d'ECTS validés en moyenne par type d'EP pour chaque promotion

Les **enseignements académiques** représentaient la grande majorité des ECTS validés (entre 47,1 et 57,3%). Pour les **MOOC**, on observe qu'une proportion importante a été validée pour la promotion 2017-2022 avec 21,5%. On divise en moyenne par deux ce pourcentage pour les autres promotions. Les **stages complémentaires** ne représentaient qu'entre 11,5% (promotion 2020-2025) et 18,8% (promotion 2018-2023) des ECTS validés. Pour l'**investissement associatif**, on observe une forte augmentation avec un doublement entre les promotions 2017-2022 et 2019-2024 passant ainsi de 4,9% à 9,4% puis de nouveau une augmentation avec la promotion 2020-2025 passant à 15,4%. Enfin, pour les **projets personnels**, il existe également une forte augmentation entre les promotions 2017-2022 et 2019-2024 puisque les étudiants de la promotion 2017-2022 validait en moyenne 6,6% alors que ceux de la promotion 2019-2024 en ont validé en moyenne 14,1% (Figure 14).

3. Répartition du nombre d'EP suivi par les promotions

Nous avons comptabilisé pour chaque promotion le nombre d'EP (en nombre d'enseignements suivis et non plus en nombre d'ECTS) en fonction de l'année et du type d'EP. La répartition est présentée par la Figure 15.

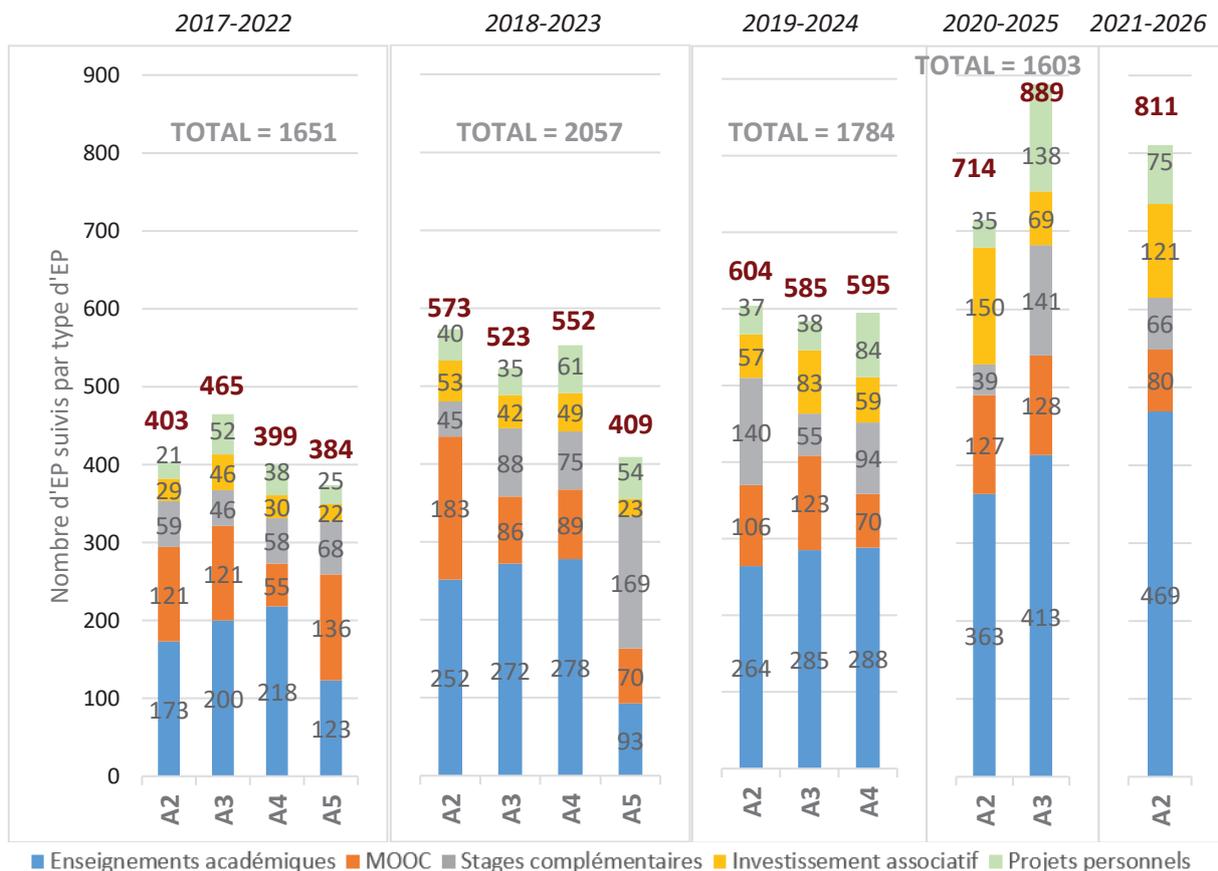


Figure 15 : Nombre d'EP suivis dans chaque type d'EP et chaque année pour chaque promotion

D'année en année, le nombre d'**enseignements académiques** suivis augmente et est quasi multiplié par deux entre les promotions 2018-2023 (252 EP suivis) et 2021-2026 (469 EP suivis) sur la seule année de A2. Entre la A2, la A3 et la A4, le nombre d'enseignements académiques suivis est globalement stable pour chaque promotion. Cependant, pour les deux promotions pour lesquelles nous disposons de données, il existe une forte diminution en A5 (divisé environ par deux pour la promotion 2017-2022 et par trois pour la promotion 2018-2023). Concernant les **MOOC**, pour la promotion 2017-2022, on constate une forte diminution du nombre réalisé en A4 puis de nouveau une forte augmentation en A5. Pour les autres promotions, la tendance semble plutôt à la baisse d'année en année. Pour les **stages complémentaires**, le nombre validé chaque année est relativement stable pour la promotion 2017-2022 avec une légère augmentation en A5. Cette augmentation semble plus flagrante pour la promotion 2018-2023 avec plus du double de stages complémentaires suivis en A5 par rapport à la A4. Concernant l'**investissement associatif**, la tendance est à la diminution du nombre d'EP suivis au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. Cette diminution est légèrement plus importante en A5 puisque la promotion 2018-2023 en valide plus de 50% de moins par rapport à sa A4. Par ailleurs, le nombre d'investissements associatifs validés en A2 augmente pour les promotions 2020-2025 et 2021-2026 avec une multiplication quasiment par trois par rapport aux promotions précédentes. Pour les **projets personnels**, il semblerait qu'il y ait une légère tendance à la hausse à mesure de l'avancée dans le cursus et au fur et à mesure des années. Par exemple, la promotion 2018-2023 a réalisé au moins 50 projets personnels en A4 et A5 contre moins de 40 en A2 et A3. On observe, par ailleurs un pic de projets personnels validés pour la promotion 2020-2025 avec 138 projets personnels validés en A3 (Figure 15).

Si l'on additionne le nombre d'EP suivis pour chaque type d'EP, on observe qu'à l'exception des MOOC, les promotions suivent de plus en plus d'EP. Par exemple, la promotion 2019-2024 a réalisé quasi autant d'enseignements académiques en trois ans (837 EP suivis) que la promotion 2018-2023 en quatre ans (895 EP suivis). La promotion 2018-2023 a suivi 60% de stages complémentaires en plus en quatre ans que la promotion 2017-2022, qui comptait 20 étudiants de moins, en 3,5 ans (respectivement 377 et 231 stages suivis). De même, la promotion 2019-2024 a suivi plus de stages en trois ans (289 stages suivis) que la promotion 2017-2022 en 3,5 ans (231 stages suivis). Pour l'investissement associatif, les promotions 2019-2024 (199 EP suivis) et 2020-2025 (219 EP suivis) en ont suivi plus en respectivement trois et deux ans que la promotion 2018-2023 (167 EP suivis) en quatre ans. Enfin, pour les projets personnels, les promotions 2019-2024 (160 projets menés) et 2020-2025 (173 projets menés) en ont déjà validé quasi autant respectivement en trois et deux ans que leurs prédécesseurs (190 pour la promotion 2018-2023) en quatre ans.

Le nombre total d'EP suivis par les étudiants semble globalement réparti équitablement sur chaque année d'étude. On observe cependant une légère baisse en A5 (la promotion 2018-2023 en a suivi 143 de moins qu'en A4). Par contre, les promotions suivent de plus en plus d'EP. En effet, quel que soit l'année du cursus, le nombre d'EP suivis est systématiquement à la hausse. Par exemple, la promotion 2021-2026 (811 EP suivis) a suivi 40% d'EP en plus en A2 par rapport à la promotion 2018-2023 (573 EP suivis en A2). Ceci se répercute sur le nombre total d'EP suivis sur l'ensemble du cursus. Même si la promotion 2017-2022 comptait environ 20 étudiants de moins, la promotion 2020-2025 a suivi quasi autant d'EP en deux ans (1603 EP suivis) que la promotion 2017-2022 en 3,5 ans (1651 EP suivis) (Figure 15).

4. Nombre d'EP réalisés au total par étudiant

Nous avons observé pour chaque promotion le nombre total d'EP suivis par étudiant, selon les promotions sur un an, deux, trois ou quatre ans. Ces observations sont présentées dans la Figure 16.

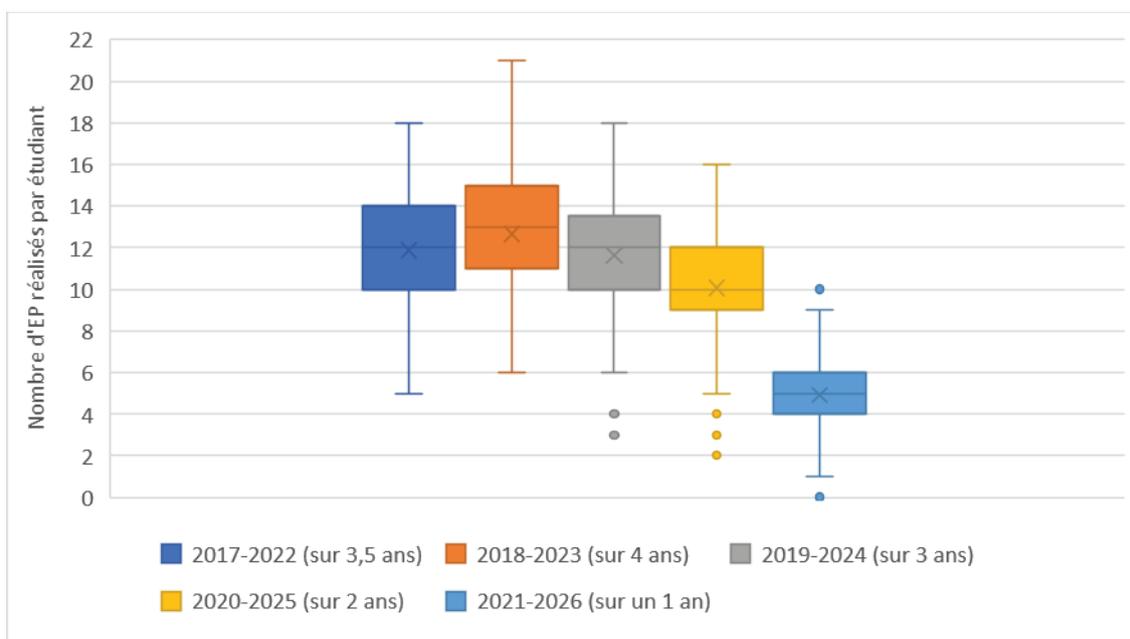


Figure 16 : Répartition du nombre d'EP suivis au total par étudiant pour chaque promotion

Le nombre minimum d'EP réalisés semble relativement faible avec trois EP réalisés en trois ans au minimum pour la promotion 2019-2024 et deux pour la promotion 2020-2025. Le nombre d'EP suivis augmente de promotion en promotion puisque la promotion 2018-2023 a quasiment validé en moyenne un EP supplémentaire par rapport à la promotion 2017-2022 et la promotion

2019-2024 est au même niveau que la promotion 2017-2022 alors qu'elle n'a suivi les EP que pendant 3 ans. Au maximum, les étudiants des promotions en fin de cursus ont eu le temps de suivre 18 à 21 EP ce qui est au même niveau que la promotion 2019-2024 qui n'a eu que trois années pour les réaliser. Par ailleurs au moins la moitié des étudiants de ces promotions ont réalisé au moins 12 EP. On peut voir que sur une seule année, pour la promotion 2021-2026, certains étudiants ont déjà validé jusqu'à dix EP et la moitié de la promotion a eu la possibilité d'en valider au moins cinq (Figure 16).

5. Nombre d'ECTS validés au total par étudiant

Nous avons enfin observé le nombre d'ECTS validés au total par étudiant, selon les promotions sur un an, deux, trois ou quatre ans. Ces observations sont présentées dans la Figure 17.

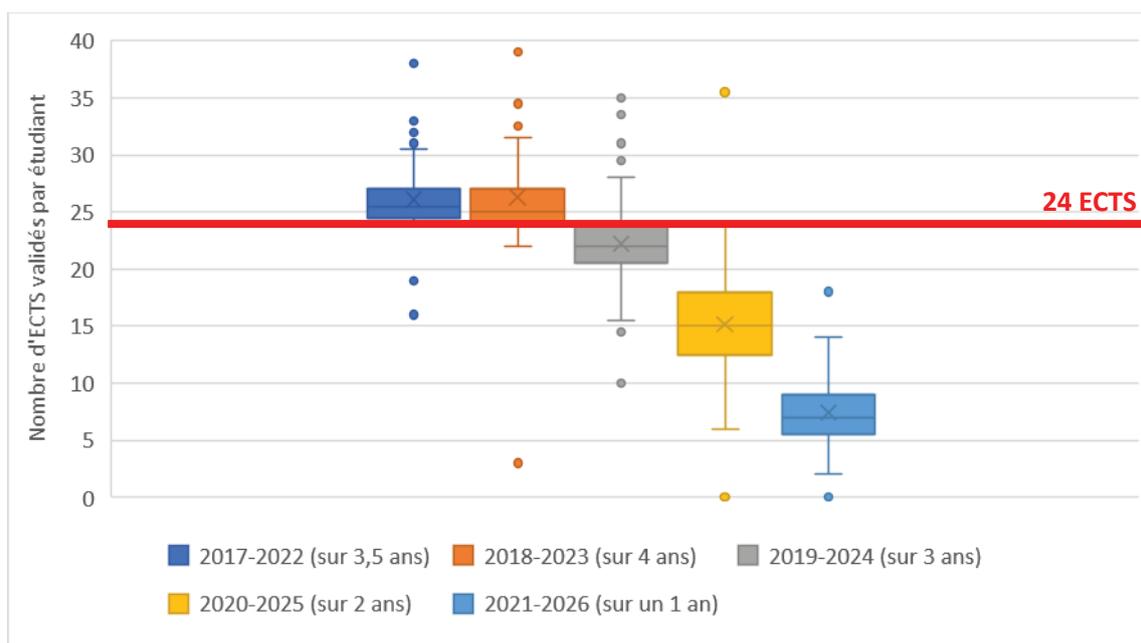


Figure 17 : Répartition du nombre d'ECTS validés au total par étudiant pour chaque promotion

Les étudiants arrivés en fin de cursus (promotions 2017-2022 et 2018-2023) ont validé en moyenne aux alentours de 26 ECTS soit deux de plus que les 24 ECTS obligatoires. Aussi, plus de trois étudiants sur quatre ont validé plus que les 24 ECTS obligatoires dans chacune de ces promotions. À noter que nous avons exclu de notre représentation graphique (Figure 17) les étudiants qui ont validé plus de 40 ECTS (quatre étudiants dont l'un a validé 54 ECTS). La promotion 2019-2024 semblait déjà bien avancée dans la validation de ces ECTS au bout de trois ans d'études. Un étudiant sur quatre a déjà atteint les 24 ECTS obligatoires et en moyenne, les étudiants ont déjà validé 22 ECTS (et ont donc réalisé dix ECTS flottants en plus des 12 obligatoires en fin de A4). Arrivés à la moitié du tronc commun, les étudiants de la promotion 2020-2025 ont validé en moyenne 15 ECTS (soit plus de la moitié des ECTS obligatoires) et ont donc validé en moyenne sept ECTS flottants en plus des huit obligatoires en fin de A3. Certains étudiants ont déjà atteint les 24 ECTS obligatoires. Enfin, au bout d'un an, la promotion 2021-2026 a validé en moyenne aux alentours de 7,5 ECTS (et a donc réalisé en moyenne 3,5 ECTS flottants en plus des quatre obligatoires). Pour cette promotion, on constate que trois étudiants sur quatre ont validé plus de cinq ECTS et ont donc validé au moins un ECTS flottant dès la première année (A2) (Figure 17).

Enfin, en mars 2022, la DEVE avait également fait un point sur le nombre d'ECTS validés par les étudiants de la promotion 2018-2023 afin d'observer en particulier les étudiants en retard sur la validation de leurs ECTS et en particulier les flottants. Sur les 165 étudiants de la promotion, 81

(49,1%) avaient déjà validé 22 ECTS, 53 (32,1%) en avaient validé entre 20 et 22, 22 étudiants (13,3%) en avaient validé entre 18 et 20 et neuf (5,5%) avaient validé moins de 18 ECTS (127).

B. Interprétation et discussion

La promotion 2017-2022, ayant été la première à avoir bénéficié du dispositif, présente quelques particularités par rapport aux autres promotions dans le suivi de ses EP. Elle a validé en moyenne moins d'ECTS en A2 par rapport aux autres promotions (Figure 13) ce qui peut être le reflet d'un faible nombre d'enseignements académiques disponibles lors du lancement du dispositif et du fait que cette promotion n'ait pu suivre des EP qu'à partir du second semestre de sa A2. Durant son cursus, cette promotion a validé une part importante (55%, Figure 14) d'enseignements académiques, ces derniers ayant été particulièrement mis en avant au lancement du dispositif. On peut relever, cependant, un déficit d'offre pour ce type d'enseignements dans les premières années dans la mesure où la promotion 2017-2022 a validé une part importante de MOOC (21,5%, Figure 14) par rapport aux autres promotions. Concernant les stages complémentaires, les étudiants de cette promotion en ont validé moins par rapport aux promotions 2018-2023 et 2019-2024 (Figure 15). Ceci peut s'expliquer par l'emploi du temps de cette promotion et l'organisation des EP au lancement du dispositif : durant leur année de A5, les étudiants de la promotion 2017-2022 devaient suivre les EP les vendredis après-midi en parallèle de leurs rotations cliniques. Cette organisation ne semblait propice ni au suivi d'enseignements académiques de manière régulière et assidue ni à la réalisation de stages, mais plutôt à la réalisation de MOOC (Figure 15).

Au fur et à mesure des années, le catalogue des EP s'est beaucoup développé (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.1.a) ce qui s'observe par l'augmentation du nombre d'EP validés au total de promotion en promotion et en particulier pour les enseignements académiques (Figure 15). Ceci peut expliquer le fait que la promotion 2017-2022 ait validé davantage d'ECTS d'année en année (Figure 13). La forte augmentation du nombre d'enseignements académiques a permis une augmentation des places offertes ainsi qu'une meilleure répartition des étudiants dans les différents enseignements disponibles et les étudiants ont été plus susceptibles de trouver des enseignements académiques qui leur correspondaient. Par ailleurs, alors que les étudiants avaient la possibilité de valider jusqu'à 42% de leurs ECTS en réalisant des MOOC, cette proportion était relativement moindre notamment pour les promotions 2019-2024 à 2021-2026 (Figure 14). Ceci peut être lié à l'augmentation de la diversité d'enseignements académiques mais on peut aussi se poser la question d'un éventuel manque d'intérêt pour les MOOC.

Certaines tendances dans la validation des EP au fur et à mesure de l'avancée des étudiants dans le cursus semblent se dessiner. On observe une répartition quasi équitable du nombre d'EP en fonction des années et une légère baisse en A5 (Figure 15). Les étudiants ont plutôt privilégié les trois premières années de leur cursus pour réaliser leurs EP (et valider les ECTS flottants) et en particulier la A2 et la A3, comme c'était le cas notamment pour la promotion 2018-2023 (Figure 13). Aussi, les étudiants ont validé assez vite leurs ECTS étant donné qu'un étudiant sur quatre de la promotion 2019-2024 a déjà validé ses 24 ECTS au bout de seulement trois ans d'études. Ceci se retrouvait dans le nombre d'ECTS flottants validés (sept en moyenne pour la promotion 2020-2025 au bout de deux ans d'études sur les dix à valider et 3,5 pour la promotion 2021-2026 en seulement un an) (Figure 17). Dès le début du cursus, les étudiants validaient des ECTS flottants et il semblerait qu'ils cherchaient à en valider d'emblée un maximum. Ceci se retrouvait dans les données analysées par la DEVE (125) où finalement peu d'étudiants de la promotion 2018-2023 semblaient en retard dans la validation de leurs ECTS (seuls neuf étudiants avaient encore au moins six ECTS à valider). Le nombre d'EP suivis par la promotion 2021-2026 en un an, par la promotion 2020-2025 en deux ans et par la promotion 2019-2024 en trois ans (Figure 16) confirme cet élément. Nous avons étudié ce point dans

la suite de notre travail (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D) mais ceci témoigne d'un certain stress des étudiants qui se dépêchent de valider leurs ECTS, sur les premières années du cursus, pour être moins chargés en fin de cursus. Ils ont en effet peur de ne pas avoir le temps de valider tous les ECTS en A4, où ils font leur entrée en clinique et en A5, entièrement dédiée à l'enseignement clinique, où ils se sentent moins disponibles. Ainsi, les étudiants ont suivi moins d'enseignements académiques durant cette année et ont eu moins d'investissement associatif (Figure 15). En effet, dans le fonctionnement des clubs et associations, à VetAgro Sup, les étudiants impliqués laissent petit à petit leur place aux plus jeunes. Il est rare de voir des A5 encore impliqués dans des clubs et associations qui sont principalement gérés par des étudiants de A2, A3 et A4.

En fin de cursus, il semblerait que les étudiants modifient leurs choix d'EP. En effet, la diminution du nombre d'enseignements académiques et de MOOC réalisés en A4 et A5 (Figure 15) peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont choisi d'autres types d'EP, notamment les stages complémentaires comme c'était le cas pour la promotion 2018-2023 en A5 ou la promotion 2019-2024 en A4 (Figure 15) qui auront peut-être un impact plus important sur la concrétisation de leur projet professionnel en fin de cursus. Les étudiants semblaient favoriser davantage la pratique en fin de cursus à travers les stages. Ce phénomène semblait être amplifié pour la promotion 2018-2023 peut-être du fait de la mise en place de semaines banalisées pour les EP en A5 et d'une revalorisation des stages complémentaires (cf. TROISIÈME PARTIE – III.), favorisant ainsi leur réalisation. Cependant, on remarque que les étudiants n'ont validé qu'une faible proportion d'ECTS pour leurs stages par rapport à ce qu'ils avaient la possibilité de faire (dix ECTS soit jusqu'à 42%) (Figure 14). Cela peut être dû à un manque de semaines libres dans l'emploi du temps (cf. TROISIÈME PARTIE). La plus forte proportion de stages validés par la promotion 2019-2024 peut s'expliquer par le fait qu'à partir de l'année universitaire 2021-2022, les étudiants ont eu la possibilité de valoriser leurs jobs étudiants dans cette catégorie (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.3.b). D'autre part, suite à nos études, les stages complémentaires ont été revalorisés à 1,5 ECTS par semaine au lieu d'un ECTS à compter de l'année universitaire 2021-2022 (cf. TROISIÈME PARTIE – III). Enfin, la tendance à l'augmentation du nombre des projets personnels menés au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus (Figure 15) peut être le reflet du fait que les étudiants en fin de cursus ont une idée un peu plus précise de leur projet professionnel et ont envie de développer des projets dans ce cadre.

L'épidémie du Covid qui a touché de plein fouet les promotions 2018-2023 et 2019-2024 semble avoir eu des répercussions sur le suivi des EP. La promotion 2019-2024 a validé peu de MOOC par rapport aux promotions 2017-2022 et 2020-2025 (Figure 14), peut-être du fait d'un certain « trop plein » des cours en ligne suite aux confinements. Aussi, les promotions 2019-2024 et 2020-2025 ont validé une forte proportion d'ECTS en projets personnels (Figure 14) et particulièrement en A3 pour la promotion 2019-2024 (Figure 15). Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que ces promotions, durant les confinements ont pu avoir un peu plus de temps pour développer ces projets.

Le travail de revalorisation de l'engagement étudiant mené au cours de l'année universitaire 2021-2022 (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV) permettant de mieux valoriser les postes occupés au sein des clubs et associations de l'école semble déjà avoir eu des répercussions. L'augmentation du nombre d'EP réalisés dans le cadre de l'investissement associatif de promotion en promotion et en particulier pour les promotions 2020-2025 et 2021-2026 (Figure 15) est très certainement la conséquence de ce travail. Ceci se retrouvait dans la répartition des ECTS par type d'EP (Figure 14). Aussi, les promotions 2019-2024 et 2020-2025 ont validé davantage d'ECTS de projets personnels que les autres promotions (Figure 14) ce qui peut s'expliquer par la communication faite sur la revalorisation de l'engagement étudiant, où il a été rappelé aux étudiants que tout engagement qui ne rentrait pas dans ce cadre, pouvait être valorisé sous forme de projet personnel.

Enfin, ce point d'étape nous a permis de voir que les étudiants ont été particulièrement motivés par le dispositif et s'y sont impliqués de plus en plus au fur et à mesure des années comme en témoigne le nombre total d'EP suivis de plus en plus important (Figure 15), l'augmentation de promotion en promotion du nombre d'EP validés et le grand nombre d'EP suivis par certains étudiants (Figure 16). Aussi, en général, trois étudiants sur quatre sont allés au-delà des 24 ECTS obligatoires (Figure 17). On peut supposer que les étudiants ont souhaité personnaliser davantage leur parcours professionnel et se sont investis davantage dans le dispositif. On ne peut, toutefois, exclure un meilleur aménagement des emplois du temps et une meilleure communication sur le dispositif favorisant la réalisation d'EP très divers. Les étudiants pour qui le nombre d'ECTS validés était très important (plus de 30 ECTS) sont des étudiants qui, la plupart du temps, ont réalisé des masters (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B) qui permettent de valider largement les ECTS obligatoires (Figure 17). Le minimum relativement faible d'EP réalisés pour certains étudiants (Figure 16) peut s'expliquer par le fait qu'il suffit parfois de suivre un EP permettant de valider quatre ECTS pour valider les ECTS obligatoires d'une année.

L'observation des données recensées par la DEVE met en évidence des changements dans le suivi des étudiants depuis la mise en place du dispositif et grâce aux modifications apportées. En effet, l'augmentation de la diversité des EP et en particulier des enseignements académiques, ainsi que la revalorisation de stages complémentaires et de l'investissement associatif (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV et TROISIÈME PARTIE) semblent avoir favorisé le choix de ces types d'EP par les étudiants. Aussi, les étudiants semblent réaliser de plus en plus d'EP. Par ailleurs, en fonction de l'année d'étude, il semblerait qu'il y ait une évolution du nombre et du type d'EP suivis. Ceci pourrait être le résultat d'une évolution du projet professionnel des étudiants qui utilisent alors différemment le dispositif des EP au fur et à mesure de leur avancée dans le cursus. C'est en partie ce que nous étudions dans notre QUATRIÈME PARTIE. Enfin, le dispositif semble avoir plu aux étudiants puisqu'une part importante d'entre eux, arrivée en fin de cursus, est allée au-delà des 24 ECTS obligatoires.

IV. Travail de revalorisation de l'engagement étudiant mené au cours de l'année universitaire 2021-2022

Étant donné les limites du système de valorisation de l'engagement étudiant mis en place avant 2022 (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.4), mais également la volonté d'ajouter l'engagement étudiant dans le supplément au diplôme, un travail d'harmonisation et de revalorisation de l'engagement étudiant a été mené au cours de l'année universitaire 2021-2022 dans le cadre de ce travail de thèse. Il avait pour objectif de poser une base juste et représentative de l'engagement des étudiants au sein des clubs et associations de VetAgro Sup.

A. Méthode de travail

Tout d'abord, il a été demandé en fin d'année universitaire 2020-2021 à tous les responsables de clubs et associations de recenser les postes occupés par les étudiants, leurs principales missions, les compétences acquises par l'intermédiaire de ces missions et le temps passé pour la réalisation de ces activités. Pour chacun d'entre eux, ils étaient chargés de compléter un tableau envoyé par mail au début de l'été 2021 et de le renvoyer complété pour la rentrée universitaire 2021-2022.

Dans un second temps, la direction des formations en partenariat avec la DEVE s'est attachée à définir les compétences, connaissances et aptitudes acquises dans le cadre de l'engagement des étudiants leur permettant d'acquérir une ou plusieurs capacités du référentiel national de compétences (6). Les capacités retenues sont présentées en Annexe 8. Ce travail permettait alors de déterminer quels postes occupés par les étudiants pouvaient être valorisés ou non. En déclinaison de ces compétences et capacités, cinq critères ont été proposés afin de pouvoir attribuer les crédits ECTS associés aux différents engagements :

- **La prise de responsabilité** : pénale, juridique, organisationnelle.
- **La gestion de projet** : mener à bien un projet avec des échéances, avec différents interlocuteurs, une planification et une organisation des actions à réaliser.
- **La communication** : interne ou externe, destinée à un petit groupe ou à un grand groupe de personnes.
- **L'organisation et l'administratif** : l'implication dans l'organisation de différentes activités, dans la gestion administrative de l'association.
- **Le temps passé** : temps accordé à la réalisation des activités et permettant d'acquérir les compétences associées aux quatre premiers critères. Cependant, la totalité du temps passé dans ces activités ne devait pas systématiquement être prise en compte pour le calcul des crédits ECTS dans la mesure où seule une partie du temps consacré pouvait être nécessaire à l'acquisition des compétences.

Le nombre de crédits ECTS attribué devait ainsi varier en fonction de ces différents critères, et au sein de chaque critère du degré d'implication ou de difficulté. Par ailleurs, les activités ne permettant pas d'acquérir les compétences du référentiel présentées dans l'Annexe 8 et n'étant pas associées aux critères ci-dessus ne pouvaient pas donner droit à l'attribution de crédits ECTS au titre de l'engagement étudiant.

Dans un troisième temps, un groupe de travail étudiant, piloté par nos soins, a été constitué en fin d'année 2021. Ce groupe de travail était constitué de six étudiants volontaires, représentants étudiants au Cercle Bourgelat, membres d'associations ou élus dans les conseils institutionnels de VetAgro Sup. L'objectif était alors de déterminer pour chaque poste un nombre de crédits ECTS attribuables ou non, justes et représentatifs de l'engagement de l'étudiant tout en se basant sur les capacités retenues par la DEVE et la direction des formations (Annexe 8) et les cinq critères ci-dessus.

B. Revalorisation et attribution d'ECTS

Concernant le nombre maximal d'ECTS attribués à un poste, le groupe de travail étudiant a considéré qu'un étudiant ne devait pas pouvoir valider plus que les ECTS obligatoires (quatre ECTS) à effectuer sur une année universitaire au titre de l'engagement étudiant. C'est pourquoi il a été proposé que le nombre maximal d'ECTS attribuables pour un poste donné et pour une année universitaire donnée soit de quatre ECTS. Concernant le nombre maximal d'ECTS qu'un étudiant pouvait valider au cours de son cursus, le groupe de travail a considéré qu'un étudiant devait pouvoir valider son engagement sur plusieurs postes différents. En effet, le fait d'occuper plusieurs postes permet d'acquérir des compétences diversifiées et les étudiants peuvent prendre plus de responsabilités (notamment juridiques) et acquérir des compétences de plus en plus complexes. Le groupe de travail a proposé qu'un étudiant puisse valider jusqu'à six ECTS (soit 25% de ses ECTS d'EP) au titre de l'engagement étudiant. Cependant, les étudiants qui occupent le même poste durant plusieurs années universitaires ne peuvent pas le faire valoriser plusieurs fois étant donné qu'ils n'acquerraient pas de compétences supplémentaires.

Pour les étudiants impliqués au sein du Cercle Bourgelat, le groupe de travail a attribué un nombre d'ECTS en fonction des critères définis par la direction des formations et la DEVE en attribuant d'emblée quatre ECTS au président étant donné les responsabilités et le rôle central au sein de la vie étudiante qu'il endosse. Le nombre d'ECTS attribué pour chaque poste est présenté en Annexe 6.

Pour les membres des bureaux des clubs dépendants du Cercle Bourgelat, le groupe de travail a considéré qu'il fallait différencier trois catégories :

- **Les clubs vétérinaires** (qui développent des projets, des travaux pratiques, proposent des EP, etc.) (cf. Figure 12). Pour ces clubs, deux ECTS ont été attribués aux quatre membres des bureaux restreints (président, vice-président, trésorier et le secrétaire) et un ECTS pour les autres membres des bureaux peu importe le poste occupé.
- **Les clubs non vétérinaires** (qui ne développent pas de TP et ne proposent pas d'EP mais qui développent cependant divers projets) (cf. Figure 12). Un ECTS a été attribué uniquement aux quatre membres des bureaux restreints. Pour les autres membres, ils ont la possibilité de valider des ECTS, après argumentation auprès de leur ER au titre d'un projet personnel.
- **Les clubs socio-culturels** (cf. Figure 12). Pour ces clubs, le groupe de travail a considéré que les postes occupés par les étudiants ne répondaient pas aux critères définis et a proposé d'étendre la valorisation des activités sportives (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.4.f) aux activités socio-culturelles (musique, théâtre, danse, etc.) et cela à hauteur d'un ECTS par an (cf. Annexe 6).

Pour les étudiants membres des bureaux des associations loi 1901 (indépendantes du Cercle Bourgelat), le groupe de travail a considéré qu'étant donné le côté administratif et les compétences en communication que requiert leur gestion et l'influence en termes de formation, qu'ils devaient bénéficier d'une valorisation supérieure à celle des membres des clubs dépendants du Cercle Bourgelat. Le groupe de travail a différencié deux types d'associations :

- **Les associations centrales** (en termes d'adhérents, d'influence sur la formation, de projets développés, d'activités proposées, de gestion, etc.) (cf. Figure 12) pour lesquelles le poste de président a été valorisé à hauteur de quatre ECTS, le vice-président, trésorier et secrétaire à hauteur de trois ECTS et le reste des membres des bureaux à un ou deux ECTS selon les cinq critères définis.
- **Les associations secondaires** (notamment en termes d'adhérents et d'influence dans la vie étudiante de l'école) (cf. Figure 12) pour lesquelles le nombre d'ECTS valorisables a été attribué au cas par cas (cf. Annexe 6).

Pour les organisateurs des autres événements étudiants, le groupe de travail a proposé l'attribution des ECTS en fonction de la durée et de l'importance de l'évènement (cf. Annexe 6).

Concernant les élus étudiants, le groupe de travail a considéré que les élus au CEVE devaient pouvoir bénéficier d'une meilleure valorisation par rapport à celle qui était en place jusqu'alors (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.4.d) étant donné leur rôle de représentant de promotion et que les élus titulaires devaient bénéficier d'une meilleure valorisation du fait du nombre de réunions plus important auxquelles ils participent. L'engagement des élus CA a donc été revalorisé à hauteur d'un ECTS pour le titulaire (et un ECTS en plus pour chaque mandat supplémentaire) et un ECTS pour le suppléant (pour l'ensemble des mandats). L'engagement des élus CEVE a été revalorisé à hauteur de deux ECTS pour le titulaire et un ECTS pour le suppléant (et un ECTS en plus pour chaque mandat supplémentaire) et l'engagement des élus CNESERAAV et trésoriers de promotion à hauteur d'un ECTS (cf. Annexe 6).

Enfin, dans le cas où les étudiants souhaiteraient développer de nouveaux projets, ils auraient encore la possibilité de faire valider leur engagement dans le cadre d'un projet personnel. Cette validation reste cependant à l'appréciation de l'enseignant référent et doit être argumentée et justifiée. Enfin, dans le cas où de nouveaux clubs ou associations se développeraient, ou dans le cas où des associations prendraient une plus grande importance, les étudiants ont la possibilité de formuler une demande de revalorisation auprès de la DEVE et du CEVE.

C. Procédure de validation

Enfin, une procédure de validation simplifiée des crédits ECTS au titre de l'engagement étudiant a été convenue entre le groupe de travail et la DEVE. Chaque année, les responsables de promotions recensent les étudiants de leurs promotions qui sont impliqués dans des clubs et associations. La DEVE reçoit cette liste et procède à la mise à jour du tableau de suivi des EP pour tous les étudiants concernés qui valident donc *de facto* leurs crédits ECTS au titre de l'engagement étudiant. Ils sont cependant tenus d'en informer leur enseignant référent.

D. Validation dans les instances et mise en place d'un document outil

L'ensemble des propositions formulées dans le cadre de ce travail ont été soumises à la commission EP en février 2022 pour en débattre puis au CEVE restreint en mars 2022 et en CE en avril 2022. Suite à cette validation par l'ensemble des instances, un document outil sous forme de tableur Excel présenté en Annexe 6 a été réalisé et est utilisé par la DEVE. Ce document reprend l'ensemble des postes occupés par les étudiants, et le nombre de crédits ECTS attribués et validables.

Ce travail de revalorisation de l'engagement étudiant a été mené dans le cadre de cette thèse dans le but d'améliorer le dispositif des EP. Il a été initié suite aux demandes à la fois des étudiants qui se plaignaient de différences de jugement de leurs enseignants référents mais également à la demande des enseignants qui se retrouvaient parfois démunis pour valider ce type d'EP. Le travail mené en collaboration avec la DEVE et la direction des formations, avec en parallèle la création d'un groupe de travail composé d'étudiants a permis de revaloriser et surtout d'encadrer l'attribution des ECTS selon les postes occupés par les étudiants au sein de l'établissement. L'Annexe 6 présente les attributions d'ECTS pour chacun des postes et a pour vocation à servir d'outil à la fois aux étudiants et aux enseignants pour la validation des ECTS d'EP au titre de l'engagement étudiant.

BILAN DE LA DEUXIÈME PARTIE

À partir de l'année universitaire 2017-2018, le cursus vétérinaire de VetAgro Sup a proposé un dispositif permettant aux étudiants de personnaliser 10% de leur cursus : les EP. Ce dispositif est issu de réflexions concertées. Il a nécessité une refonte plus importante du cursus vétérinaire à VetAgro Sup pour libérer ces mêmes 10% du temps d'enseignement. Ce dispositif propose une diversité d'enseignements complémentaires au choix de l'étudiant : des enseignements académiques, des MOOC, des stages complémentaires, de l'investissement associatif et la réalisation de projets personnels. Ce dispositif encadré a pour vocation de favoriser la construction du projet professionnel des étudiants.

Depuis sa mise en place, le dispositif s'est étoffé et le nombre d'enseignements proposés a évolué entraînant une évolution du suivi des étudiants des différents enseignements proposés. On observe par ailleurs une évolution des choix des étudiants en fonction de l'avancée dans le cursus qui est peut être concomitante à une évolution de leur projet professionnel à mesure de cette avancée.

Par ailleurs, un travail de revalorisation de l'engagement étudiant mené au cours de l'année universitaire 2021-2022 a permis aux étudiants de faire valoriser leur engagement dans le cadre des EP de manière juste et représentative.

TROISIÈME PARTIE :
*Premiers retours des
étudiants sur le
dispositif et sa place
dans l'organisation de
l'année de A5*

I. Contexte et objectifs de l'étude

À la rentrée universitaire 2021-2022, la promotion 2018-2023, première promotion de 160 étudiants, faisait son entrée en A5, année entièrement dédiée à l'enseignement clinique. Le passage d'une promotion de 140 à 160 étudiants en clinique a imposé de revoir complètement l'organisation de l'enseignement en A5 à VetAgro Sup. Ainsi, en janvier 2021, la DEVE et la direction des formations ont lancé un travail de grande ampleur visant à réorganiser entièrement cette année. En effet, auparavant, elle était organisée en semaines de rotations cliniques enchaînées peu importe les disciplines. Un bloc de six semaines en rotation était intégré à l'emploi du temps pour les stages. Les vendredis après-midi étaient libérés pour participer aux EP. Pour la rentrée universitaire 2021-2022, il était envisagé de séparer l'année en deux semestres, l'un orienté sur les filières AC et EQ et l'autre orienté sur les filières AP et SPV, avec le maintien de l'enchaînement de rotations cliniques. La question de la place des EP et de leur organisation en A5 se posait donc. Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons alors cherché à obtenir les premiers retours des étudiants concernant le dispositif et son organisation en A5. Pour cela nous avons mis en place des enquêtes à destination des étudiants en fin de cursus en 2020-2021, avec un calendrier qui nous imposait cependant d'obtenir des résultats le plus rapidement possible (pour fin février 2021, soit en moins de deux mois). Ces enquêtes avaient plusieurs objectifs :

- obtenir les tendances de l'avis et de la satisfaction des étudiants en fin de cursus sur l'organisation générale des EP depuis le lancement du dispositif en 2017 ;
- identifier les attentes et avis des étudiants en fin de cursus sur l'organisation générale du dispositif (notamment en A5) et leurs suggestions ;
- identifier vers quel(s) type(s) d'EP souhaiteraient préférentiellement s'orienter les étudiants durant leur année de A5 ;
- faire ressortir les facteurs qui pourraient limiter la réalisation de stages complémentaires dans le cadre des EP (cf. DEUXIÈME PARTIE – III.B).

II. Enquêtes de satisfaction réalisées auprès des A4 et A5 en 2020-2021

A. Matériel et méthode

1. Construction et mise en place des enquêtes

Les deux enquêtes ont été construites en collaboration étroite avec la DEVE afin de vérifier que les questions posées étaient en accord avec les pistes d'améliorations envisagées et l'intégration des EP dans la nouvelle organisation de la A5. Ces enquêtes ont été réalisées avec le logiciel Google Form. Elles ont été envoyées par mail aux étudiants avec un message explicatif au cours du mois de janvier 2021 avec une relance trois jours après. Une seconde relance a été effectuée sur les groupes de promotion sur les réseaux sociaux par les responsables de promotion. L'adresse mail des étudiants était demandée afin de vérifier la présence de réponses doubles. Les réponses ont cependant été analysées de manière anonyme.

2. Population cible

La première enquête était à destination de l'ensemble des étudiants de la promotion 2017-2022 qui était en A5 en 2020-2021. Constituée de 141 étudiants, c'est la promotion qui a

expérimenté en premier le dispositif des EP. La seconde enquête était à destination de l'ensemble des étudiants de la promotion 2018-2023. Cette promotion était en A4 en 2020-2021 et donc en A5 en 2021-2022 et allait connaître la nouvelle organisation de cette année. Elle comptait 165 étudiants.

3. Contenu des enquêtes

L'enquête destinée à la promotion 2017-2022 est présentée en Annexe 9 et celle destinée à la promotion 2018-2023, en Annexe 10.

Pour recueillir les tendances sur l'utilité des EP en A5, deux questions permettaient d'observer si les étudiants considéraient comme utile ou non le dispositif durant leur année de A5. Il était également question de voir quels types d'EP étaient privilégiés par les étudiants en fin de cursus. Il était notamment proposé aux étudiants de suivre des rotations cliniques supplémentaires, type d'EP qui n'était pas encore développé en 2020-2021 ; ceci avait pour but de mesurer l'intérêt qu'avaient les étudiants pour suivre, de manière volontaire, ce type d'EP en plus des rotations cliniques qu'ils devaient réaliser de manière obligatoire en A5.

Dans un second temps, il était question d'investiguer l'avis des étudiants sur l'organisation des EP en A5, de leur proposer des solutions d'amélioration (par l'organisation des EP en semaines banalisées) et de voir ce que permettrait cette nouvelle organisation.

Il était aussi question de voir les éléments qui limitaient la réalisation de stages complémentaires (cf. DEUXIÈME PARTIE – III.B). Nos hypothèses étaient que :

- Les semaines libérées au cours d'une année universitaire n'étaient pas en nombre suffisant pour que les étudiants puissent réaliser des stages en plus des 100 jours (soit 20 semaines) de stages obligatoires.
- Les étudiants réalisaient déjà suffisamment de stages et ne souhaitaient pas en faire plus.
- Bien que la période des vacances estivales soit un moment qui pouvait être privilégié par les étudiants pour réaliser des stages complémentaires, ces derniers réservaient cette période pour d'autres activités (révisions de rattrapages, jobs étudiants, repos).
- Les semaines de stages complémentaires ne rapportant qu'un seul crédit ECTS au moment de nos enquêtes, les étudiants considéraient ce type d'EP pas assez rémunérateur en termes de crédits ECTS.

Enfin, une question ouverte laissait la possibilité aux étudiants d'effectuer, de manière facultative, des remarques et propositions sur l'organisation des EP en A5 ou sur l'ensemble du dispositif.

B. Résultats et discussion

De manière à simplifier l'analyse des résultats de ces enquêtes, les résultats et la discussion de ces résultats seront présentés de manière concomitante.

1. Analyse de la population étudiée

a. Taux de réponses

Cent vingt-trois étudiants de la promotion 2018-2023, étudiants de A4, ont répondu à leur enquête, soit 73,2% des étudiants de la promotion. Seuls 65 étudiants de la promotion 2017-2022, étudiants de A5, ont répondu à leur enquête, soit 46,4% des étudiants de la promotion.

b. Hypothèses d'explication des taux de réponses

Le fort taux de réponses des étudiants de A4 peut s'expliquer par le fait que l'expéditeur du mail soit leur responsable de promotion. Dans leur position d'interlocuteur privilégié entre les étudiants et l'administration, les responsables de promotion envoient très régulièrement des mails aux étudiants. Ces derniers se sont peut-être sentis directement concernés par un mail envoyé par cet expéditeur et l'ont ouvert plus facilement. D'autre part, le questionnaire ayant pour but de récolter leurs souhaits et envies pour leur A5, les étudiants ont alors été plus motivés à répondre par rapport aux étudiants qui terminaient leur A5 et pour qui on ne demandait qu'un retour d'expérience. Enfin, en A5, les étudiants ont souvent moins de temps libre leur permettant de répondre à ce type d'enquêtes.

c. Sélection de l'échantillon

L'enquête ayant été envoyée à l'ensemble des étudiants des deux promotions, nous avons créé ici un biais de sélection. En effet, on peut supposer que seuls les étudiants ayant un point de vue particulièrement positif ou négatif sur le dispositif des EP et qui indéniablement avaient des retours à effectuer, ont répondu à l'enquête. Il est possible que nous ayons moins de retours d'étudiants plus neutres, qui n'avaient pas particulièrement apprécié le dispositif sans le rejeter pour autant. Ce biais de sélection est peut-être d'autant plus important dans la promotion de A5 étant donné le faible taux de réponses. Cependant, étant donné les objectifs de cette enquête (cf. TROISIÈME PARTIE – I), nous avons considéré les résultats obtenus comme étant une image suffisamment précise de l'avis des étudiants.

2. Utilité et choix des EP en A5

a. Utilité des EP

La Figure 18 présente la répartition des réponses des étudiants de la promotion 2017-2022 concernant leur avis sur l'utilité des EP en A5.

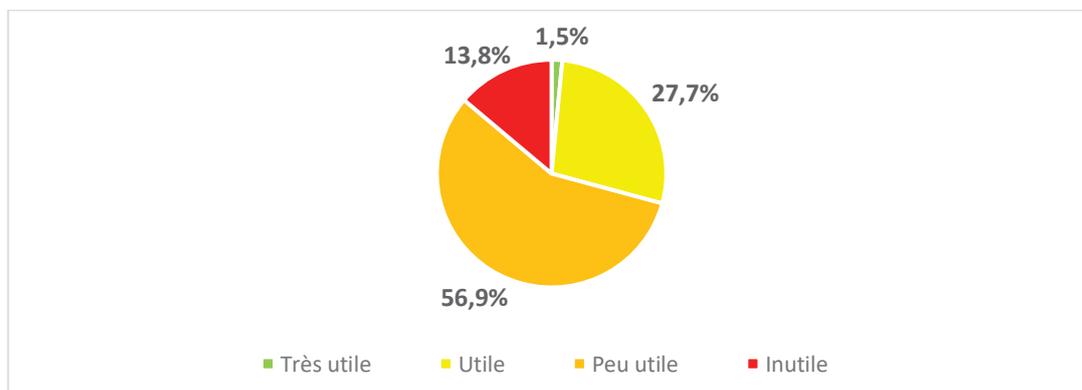


Figure 18 : Utilité selon les étudiants de la promotion 2017-2022 du dispositif des EP en A5

Ainsi, ce sont plus de deux étudiants sur trois de la promotion qui ont remis en question l'utilité des EP en A5 et qui les ont trouvés peu utiles ou inutiles (Figure 18).

Lorsqu'on a demandé aux étudiants de la promotion 2018-2023 ce qu'ils souhaiteraient faire comme type d'EP dans l'idéal en A5, 29 étudiants (23,6% des répondants) ont répondu « Rien, il vaut mieux faire ses EP avant la A5 ». Là aussi, l'utilité des EP semblait être remise en question avant même que le dispositif ait été testé par les étudiants au cours de leur A5 : « Plus d'EP à partir de la A5 svp, on n'a pas le temps. C'est très bien jusqu'à la A4, ça nous permet de voir d'autres choses qu'on ne verrait pas en enseignement classique mais c'est aussi très contraignant et empiète sur notre formation clinique ».

b. Obligation de réalisation d'EP en A5 et nombre d'ECTS à valider

Dans leurs commentaires libres de fin d'enquête, trois étudiants de A4 et sept étudiants de A5 ont témoigné de leur inquiétude et leur stress quant à l'obligation de valider quatre ECTS au titre des EP en A5 : « *c'est une année chargée et fatigante et je ne suis pas sûre qu'on ait le temps de valider 4 ECTS* », « *peut-être qu'il faudrait diminuer le nombre d'ECTS à obtenir en 4A. Il faudrait si on en a eu l'opportunité pouvoir les avancer dans les années précédentes* ».

c. Diversité d'EP

Afin de voir si la diversité d'enseignements académiques proposés au catalogue des EP en 2020-2021 (soit 51 enseignements, cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B.1) permettait aux étudiants de suivre des EP en fonction de leurs envies, nous avons demandé aux étudiants de la promotion 2017-2022 s'ils avaient choisi leurs EP en A5 en fonction de leurs envies ou non. La répartition des réponses est présentée dans la Figure 19.

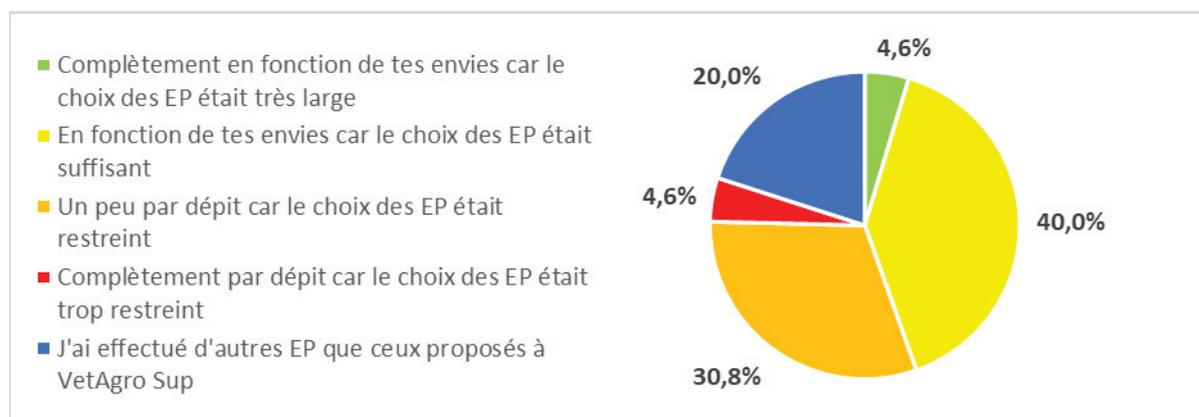


Figure 19 : Choix des EP des étudiants de la promotion 2017-2022 en fonction de leurs envies

À peine 45,0% des étudiants semblaient satisfaits de la diversité des EP. De plus, 20,0% des étudiants ont effectué d'autres EP que ceux proposés par l'établissement. Ils ont alors validé l'intégralité de leurs ECTS obligatoires en suivant des EP dans d'autres établissements (par exemple dans le cadre du CHEL[s]) ou d'autres types d'EP. On peut alors s'interroger sur le fait que ces étudiants aient choisi d'aller voir ailleurs. Peut-être était-ce parce qu'ils n'ont pas trouvé d'EP intéressants au sein de l'établissement ou par simple curiosité. Aussi plus de 35,0% des étudiants ont dit que le choix était « restreint » voir « trop restreint » ce qui reflète un manque de diversité d'EP proposés dans le catalogue en 2020-2021. Aussi, six étudiants de A4 ont pris le temps d'expliquer qu'il manquait parfois de places dans certains EP académiques : « *Si on est pris à aucun EP académiques [...] ça nous met dans l'embarras et ça rajoute encore un stress supplémentaire* », « *ouvrir plus de places, cela éviterait de s'inscrire dans des enseignements par défaut, surtout lorsqu'ils ne collent pas avec notre parcours professionnel envisagé* ». On constate alors que ce manque de places dans les EP académiques suscite un certain stress.

3. Type d'EP réalisés en A5

Lorsqu'on demandait aux étudiants de A5 quels types d'EP ils auraient voulu davantage suivre, 50,8% des étudiants ont coché au moins deux propositions. Les étudiants semblaient donc rechercher une certaine diversité d'EP en A5. Ceci se retrouve avec la promotion de A4 où 53,6% des étudiants ont coché deux propositions ou plus sans cocher la proposition « Rien, il vaut mieux faire ses EP avant la A5 ». On peut d'autre part relever le fait qu'il est particulièrement paradoxal de cocher à la fois plusieurs propositions, signe d'une certaine motivation à réaliser des EP et en même temps de cocher, comme c'était le cas pour 23,6% des étudiants de A4 la proposition, « Rien, il vaut

mieux faire ses EP avant la A5 ». Cette proposition n’existait pas dans l’enquête à destination des étudiants de A5. Il aurait été intéressant, au regard de ces résultats, d’avoir également le ressenti de ces étudiants.

Concernant le type d’EP que les étudiants souhaitaient réaliser en A5, il était demandé aux étudiants de la promotion 2017-2022, lesquels ils auraient voulu davantage suivre et aux étudiants de la promotion 2018-2023, quels types d’EP ils souhaiteraient réaliser dans l’idéal en A5. Les résultats sont présentés graphiquement par la Figure 20.

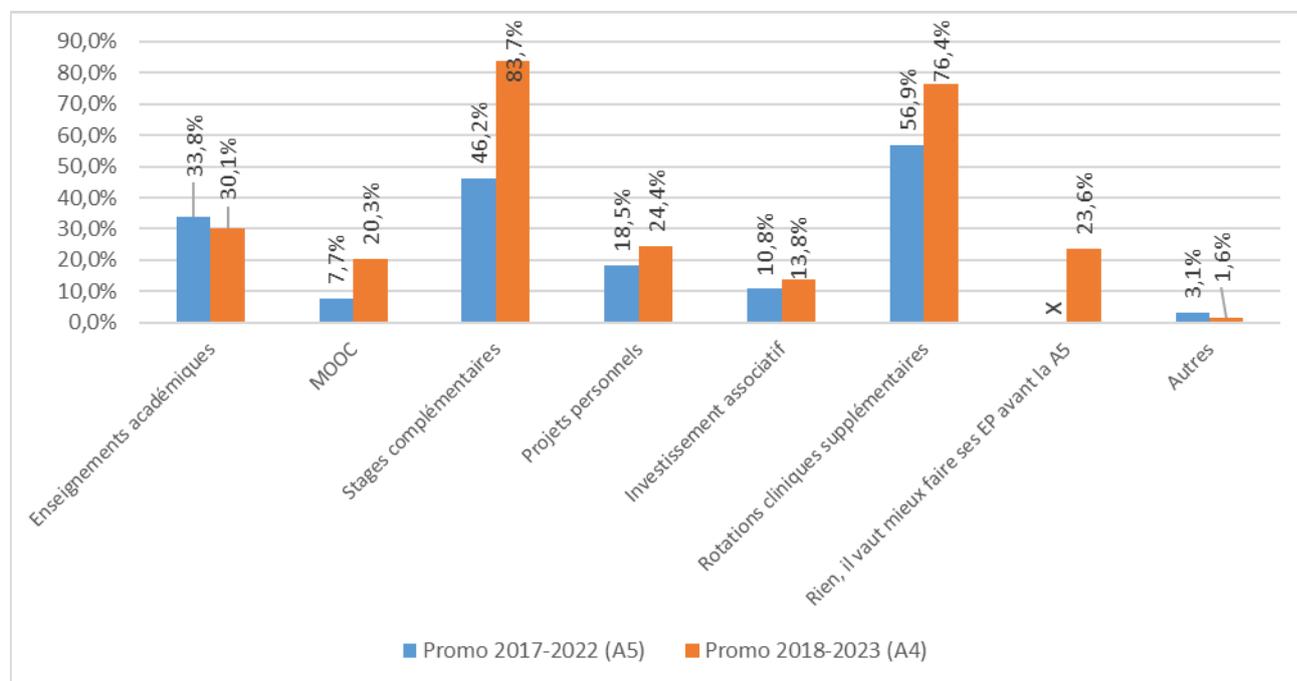


Figure 20 : Types d’EP désirés par les étudiants des promotions 2017-2022 et 2018-2023 en A5

Stages complémentaires et rotations cliniques supplémentaires

On constate que ces deux types d’EP semblaient particulièrement faire envie aux étudiants. Pour les stages complémentaires, 83,7% des étudiants de A4 souhaitaient en faire en A5 dans l’idéal et 46,2% des étudiants de A5 auraient souhaité en faire davantage au cours de leur année (Figure 21). On peut alors émettre l’hypothèse qu’à travers leurs réponses, les étudiants ont exprimé le fait qu’ils voulaient effectuer davantage de stages au cours de leur cursus et que les 20 semaines de stages obligatoires n’étaient pas suffisantes.

Concernant les rotations cliniques supplémentaires 76,4% des étudiants de A4 souhaitaient en effectuer en A5 et 56,9% des étudiants de A5 auraient souhaité en faire davantage au cours de leur année. Cette proposition est d’ailleurs celle qui a été la plus cochée par les étudiants de A5 (Figure 20). Un étudiant de A4 soulignait que « l’idée de rotations cliniques supplémentaires est super ! ». On observe alors une véritable volonté de la part des étudiants de réaliser à la fois des travaux cliniques que cela soit au sein du CHUV ou au sein de structures extérieures en stage.

Enseignements académiques et MOOC

Ces deux types d’EP semblaient moins désirés par les étudiants puisque 30,1 % d’entre eux, en A4, souhaitaient en effectuer en A5 et 33,8% de A5 auraient voulu en faire plus au cours de leur année (Figure 20). On observe alors un recul de l’attrait pour les enseignements académiques, généralement plus théoriques. Pour les MOOC, les résultats sont encore plus faibles (Figure 20). Ceci confirme bien le recul de l’attrait des étudiants pour l’enseignement théorique au profit des enseignements cliniques et pratiques (rotations cliniques supplémentaires et stages

complémentaires) : « il faut privilégier la pratique, on fait déjà trop de théorie pour que ce soit vraiment appréciable en EP ».

Investissements associatifs et projets personnels

L'investissement associatif concerne des étudiants particulièrement impliqués au sein des clubs et associations de l'école. Aussi, 13,8% des étudiants de A4 souhaitaient le faire valoriser en A5. Il s'agit soit d'étudiants qui s'impliquaient déjà dans des clubs ou associations et qui souhaitaient poursuivre leur engagement soit d'étudiants qui souhaitaient commencer à s'impliquer dans de nouvelles fonctions. En A5, 10,8% des étudiants auraient souhaité s'impliquer davantage (Figure 20). Cependant, des étudiants souhaitaient une meilleure valorisation en termes de crédits ECTS de leur engagement étudiant : « Les investissements associatifs nous prennent énormément de temps mais trop peu de crédits peuvent être validés grâce à eux », « mieux valoriser l'engagement associatif dans des associations non basées à VetAgro Sup qui peut être professionnalisant et chronophage, mais ne rapporte pour l'instant pas d'ECTS ».

Concernant les projets personnels, 24,4% des étudiants de A4 souhaitaient en développer un au cours de la A5 et 18,5% des A5 auraient souhaité développer davantage de projets au cours de leur année (Figure 20). Ce chiffre est relativement important puisque pour ces deux promotions, les projets personnels représentaient moins de 15% des EP réalisés (cf. DEUXIÈME PARTIE – III.A.2).

4. Organisation des EP en A5

a. Satisfaction concernant l'organisation actuelle

Il était ensuite question d'observer la satisfaction des étudiants quant à l'organisation des EP en 2020-2021, c'est-à-dire le vendredi après-midi une semaine sur deux en moyenne. La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 21.

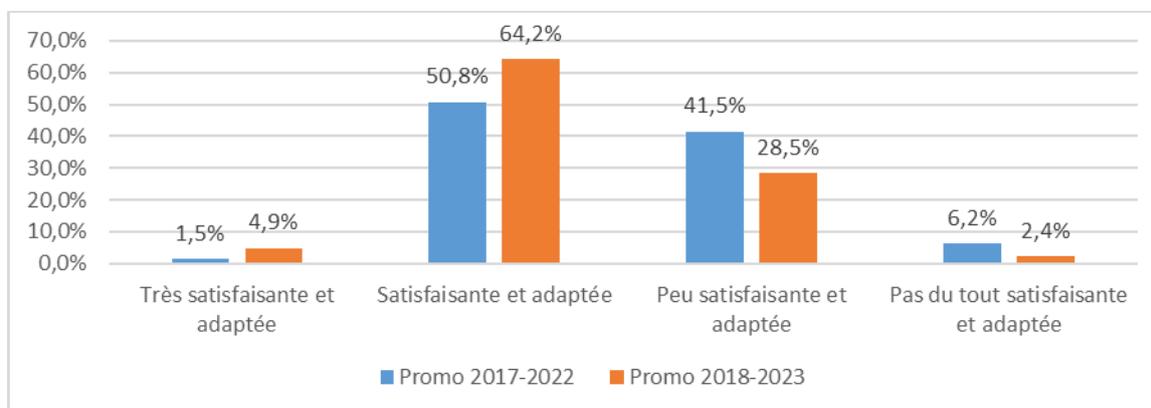


Figure 21 : Satisfaction des étudiants concernant l'organisation des EP en A5

Globalement, les étudiants ont trouvé l'organisation « satisfaisante et adaptée » puisque 64,2% des étudiants de A4 et 50,8% des étudiants de A5 ont coché cette proposition mais peu d'étudiants ont été parfaitement satisfaits de cette organisation (uniquement 4,9% des étudiants de A4 et 1,5% des étudiants de A5) (Figure 21).

Vingt-quatre étudiants de A5 (38%) ont pris le temps de préciser en commentaires que cette organisation ne correspondait pas avec l'organisation des rotations cliniques qui se poursuivaient toute la semaine jusqu'au vendredi après-midi. Les étudiants considéraient alors qu'il était dommage de devoir s'absenter de leurs rotations cliniques pour aller suivre leurs EP. Enfin, certains étudiants ont mis en évidence le fait qu'en fonction de leurs périodes de stages ou de leur planning de

rotations cliniques, ils pouvaient être privés de certains EP qui étaient organisés sur des périodes restreintes.

Cependant, quelques commentaires d'étudiants de A4 étaient aux antipodes de ceux de A5. Neuf étudiants considéraient que le temps dédié aux EP était insuffisant. Cinq étudiants ont fait part de leur satisfaction quant à cette organisation. Par contre, quatre étudiants de A4 ont mis en évidence que cette organisation ne leur permettait pas de réaliser des stages complémentaires ou de suivre des enseignements à l'extérieur de l'établissement : « *Les horaires ne sont pas toujours adaptés, surtout les enseignements du CHEL[s]* ».

b. Niveau de concentration des étudiants

Il était demandé aux étudiants des deux promotions dans quel état de concentration et de fatigue ils se trouvaient lorsqu'ils suivaient leurs EP le vendredi après-midi. La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 22.

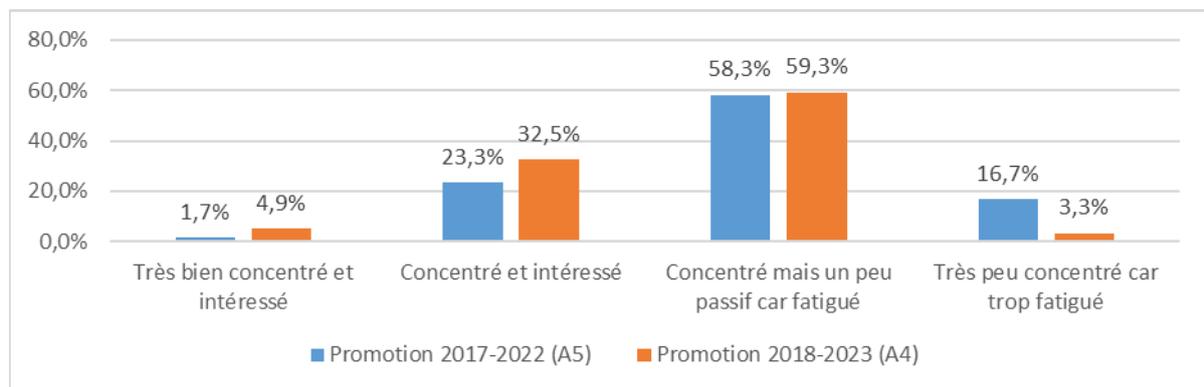


Figure 22 : Niveau de concentration des étudiants lorsqu'ils suivaient leurs EP

Globalement, les étudiants étaient concentrés mais relativement fatigués avec 59,3% des A4 et 58,3% des A5 qui se sentaient « Concentré mais un peu passif car fatigué » et même 16,7% des A5 qui se sentaient « Très peu concentré car trop fatigué ». Ce résultat peut notamment s'expliquer par la fatigue qu'ont accumulé les A5 au cours de leur semaine de clinique (Figure 22).

c. Proposition d'organisation en semaines banalisées

Il était demandé aux étudiants si l'organisation des EP en une ou deux semaines banalisées spécialement dédiées leur serait plus profitable. Ainsi, 69,1% des étudiants de A4 et 76,1% des étudiants de A5 ont répondu positivement à cette question. Les étudiants semblaient donc particulièrement intéressés par cette organisation.

On demandait ensuite aux étudiants qui répondaient positivement ce que permettrait cette organisation. Les réponses des étudiants de la promotion 2017-2022 sont présentées dans la Figure 23.

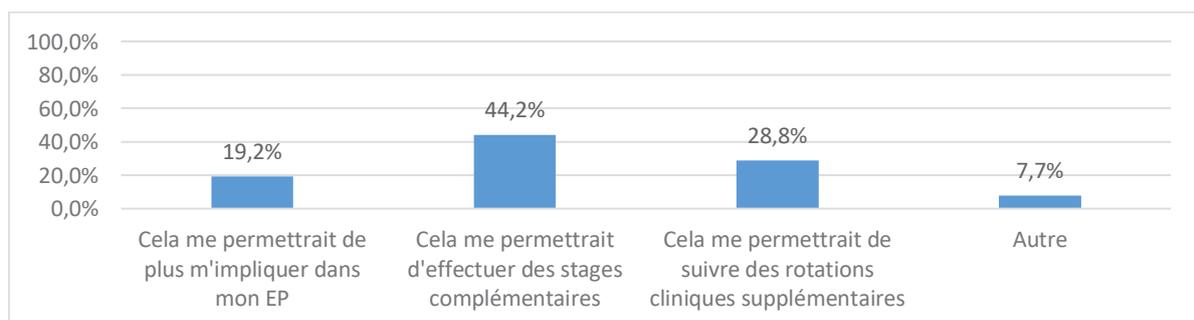


Figure 23 : Possibilités qu'offrirait l'organisation en deux semaines banalisées d'après les étudiants de

A5

Cette organisation favoriserait principalement la réalisation de stages complémentaires et le suivi de rotations cliniques supplémentaires. Pour près d'un étudiant sur cinq, cette organisation permettrait de mieux s'impliquer dans l'EP. Trois étudiants ont expliqué en commentaires pourquoi cette proposition ne leur convenait pas : « *Mauvaise idée ça pénaliserait ceux qui veulent faire des masters ou des enseignements du CHELS* », « *Je pense que cela dépend des EP : certains consistent en des conférences et seraient imbuables sur 2 semaines consécutives* », « *Le but pour la plupart des étudiants sera d'avoir ces semaines comme vacances ou stages donc peu profitable* ».

Les étudiants de A4 avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses mais ne pouvaient pas donner d'autres raisons que celles proposées. La répartition de leurs réponses est présentée dans la Figure 24.

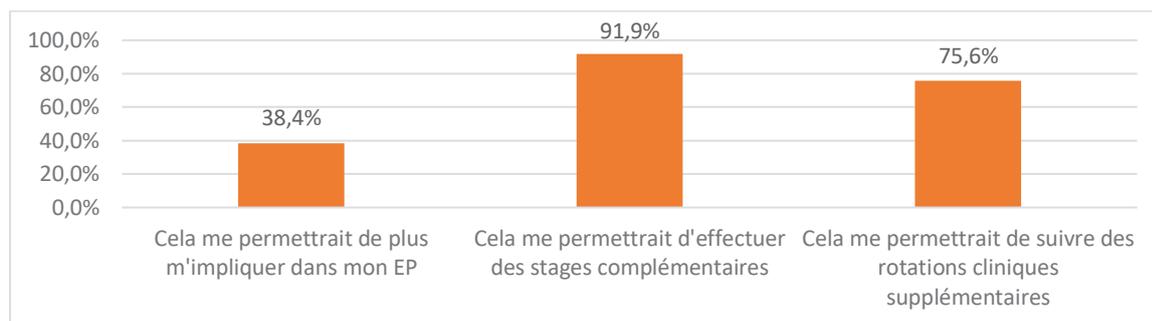


Figure 24 : Possibilités qu'offrirait l'organisation en deux semaines banalisées en A5 d'après les étudiants de A4

Les tendances sont identiques à celles de la promotion de A5 : les étudiants souhaitent réaliser en priorité des stages complémentaires (91,9%) et des rotations cliniques (75,6%) (Figure 24).

On observe alors une véritable volonté de la part des étudiants de réaliser des stages complémentaires et rotations cliniques au cours de leur A5, favorisés par la banalisation de semaines dédiées aux EP ; ceci peut-être au détriment d'enseignements plus théoriques (Figures 23 et 24).

5. Place des stages complémentaires en A5

Il était demandé aux étudiants de A4 les raisons pour lesquelles ils n'ont pas fait de stages complémentaires dans le cadre des EP ou pas assez par rapport à leurs souhaits. La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 25.

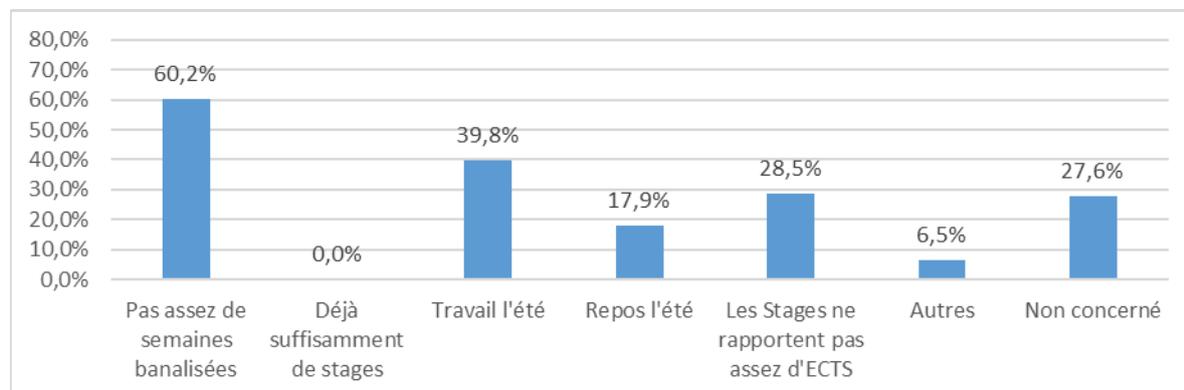


Figure 25 : Raisons limitant les étudiants de A4 dans la réalisation de stages complémentaires

Trente-quatre étudiants (27,6%) se sont dits « Non Concerné » et avaient déjà réalisé des stages complémentaires mais aucun étudiant n'a répondu avoir fait suffisamment de stages par rapport à ses envies. Pour les autres étudiants, c'est d'abord le fait qu'il n'y avait pas suffisamment de semaines banalisées qui a limité la réalisation de stages complémentaires (pour 60,2% d'entre

eux). Aussi, l'été, 39,8% des étudiants travaillaient et n'avaient pas le temps de réaliser des stages. À noter que ces étudiants se sont sentis pénalisés et ont eu du mal à tout concilier : « *personnellement j'ai besoin de travailler l'été pour assurer mon année donc ce temps ne peut pas être mis à profit pour des stages* », « *effectivement l'été j'essaye de concilier stages complémentaires et repos et je ne parle pas de ceux qui doivent travailler durant les 2 mois. Ce n'est pas facile de tout concilier sachant que l'on est aussi un peu obligé de finir nos stages obligatoires l'été donc finalement on finit par ne jamais s'arrêter* ». D'autres étudiants ont fait le choix de se reposer (17,9%). Enfin, pour 28,5% d'entre eux, les stages ne rapportaient pas assez d'ECTS (Figure 25). Les étudiants ont mis en avant qu'au cours d'une semaine de stage, ils réalisaient parfois bien plus que 30h de travail et demandaient ainsi une valorisation de ces stages complémentaires à leur juste valeur. Enfin, huit étudiants (6,5 %) ont fourni d'autres explications (Figure 25) telles que la révision des rattrapages d'examens qui se fait durant l'été ou le fait que les stages complémentaires ne peuvent valider de thématiques de stages obligatoires.

Concernant la promotion de A5, la formulation de la question était légèrement différente puisqu'on s'intéressait ici aux raisons pour lesquelles les étudiants n'ont pas réalisé de stages complémentaires au cours de leur A5 ou pas assez par rapport à leurs souhaits. Les propositions étaient cependant identiques à celles de la promotion de A4. Les résultats sont présentés dans la Figure 26.

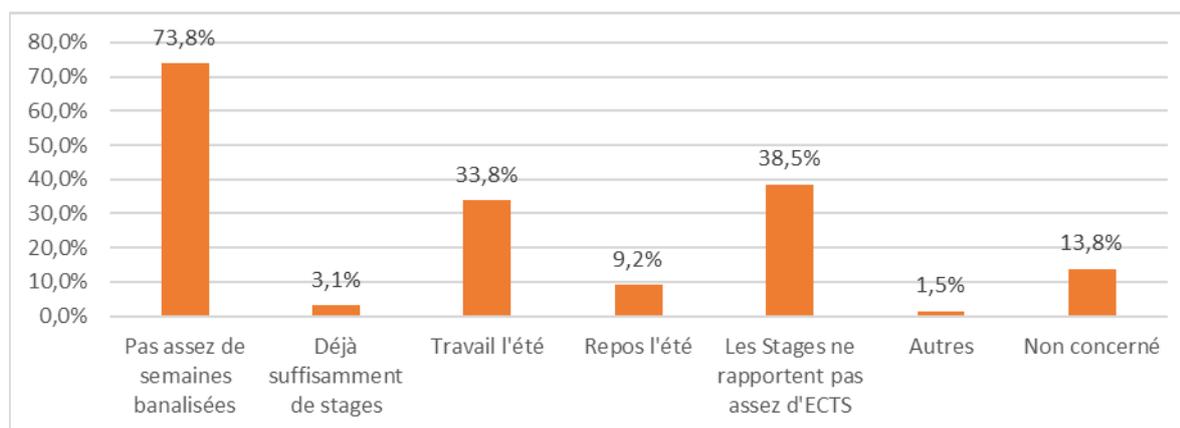


Figure 26 : Raisons pour lesquelles les étudiants de A5 n'ont pas réalisé de stages complémentaires durant leur année

Globalement les tendances sont identiques à celles de la promotion de A4 avec 48 étudiants (73,8%) qui ont répondu qu'il n'y avait pas suffisamment de semaines libérées à l'emploi du temps leur permettant de réaliser ces stages complémentaires et 25 étudiants (38,5%) qui considéraient que les stages ne rapportaient pas assez d'ECTS. Concernant l'organisation de l'été, 22 étudiants (33,8%) ont dit travailler l'été et ne pas avoir le temps de réaliser de stages complémentaires et six étudiants (9,2%) souhaitaient se reposer et ne pas réaliser de stages durant l'été (Figure 26).

Ainsi, environ trois étudiants sur quatre (pour la A4) et quatre étudiants sur cinq (pour la A5) n'ont pas effectué suffisamment de stages par rapport à leurs souhaits. Les étudiants semblaient accorder une grande importance à la réalisation de stages et il semblerait que l'organisation actuelle ne leur permettait pas d'en réaliser davantage. Le manque de temps (manque de semaines banalisées à l'emploi du temps durant l'année universitaire et durant l'été, période durant laquelle les étudiants doivent concilier leurs éventuels jobs, révisions de rattrapages et repos) semblait limiter la réalisation des stages.

6. Diffusion des résultats et utilisation

Devant le grand nombre d'enquêtes et de questionnaires que les étudiants vétérinaires reçoivent au cours d'une année universitaire (évaluations des enseignements, enquêtes et questionnaires divers, etc.), le taux de réponses à ces différentes enquêtes est souvent relativement faible. Afin de tenter de fidéliser les étudiants en vue d'autres enquêtes envisagées dans le cadre de ce travail de thèse (cf. QUATRIÈME PARTIE), nous avons effectué un retour aux étudiants par un document synthétique envoyé par mail en mars 2021 présentant les résultats. Le document envoyé aux A5 (promotion 2017-2022) est présenté en Annexe 11 et celui envoyé aux A4 (promotion 2018-2023) en Annexe 12.

Suite à ces observations, une série de propositions a été formulée en relation étroite avec la DEVE et la direction des formations. Ces propositions concernaient à la fois la nouvelle organisation de la A5 mais également l'organisation des EP de manière générale. Les résultats de ces enquêtes et les propositions correspondantes ont été présentés en commission EP en mars 2021 pour discussions et débats.

III. Modifications mises en place à partir de la rentrée universitaire 2021-2022 suite à ces enquêtes

A. Organisation de la A5 et place des EP

À compter de l'année universitaire 2021-2022, l'année de A5 a été organisée en deux semestres, l'un à dominance AC et EQ et l'autre à dominance AP et SPV. Chaque semestre comptait 20 semaines. Une demi-promotion a alors commencé son année par le semestre AP-SPV et l'autre par le semestre AC-EQ pour inverser à la fin du semestre. Pour les stages, les étudiants disposaient d'un bloc de quatre semaines de stages dans le semestre AP-SPV en rotations ainsi que deux semaines communes à l'ensemble de la demi promotion concernée. Pour le semestre AC-EQ, les étudiants disposaient de deux semaines dédiées aux stages en rotation comme le présente la Figure 27.

Concernant plus particulièrement le positionnement des EP (en rouge, Figure 27) dans cette nouvelle organisation et étant donné les retours positifs des étudiants dans les enquêtes réalisées (cf. TROISIÈME PARTIE – II.B.2 et II.B.4), les EP ont été maintenus en A5 et organisés en semaines banalisées. Par contre cette organisation ne permettait plus aux étudiants de suivre les EP organisés tout au long de l'année, notamment les vendredis après-midi, et destinés aux autres promotions (de la A2 à la A4). On retrouve ainsi une semaine dédiée aux EP à la fin du semestre AP-SPV et commune à l'ensemble des étudiants de la demi-promotion. Cette semaine a permis notamment la mise en place d'enseignements académiques à destination uniquement des A5 et organisés sur les deux semaines dédiées (Figure 27). Plusieurs enseignants ont alors mis en place de nouveaux EP (à destination uniquement des A5) soit sur deux ou trois jours permettant aux étudiants de suivre plusieurs EP sur la même semaine soit sur la semaine complète. D'autre part, pour un quart des étudiants, cette nouvelle organisation leur a permis de compléter leur bloc de quatre semaines de stages d'une semaine supplémentaire destinée aux EP mais sur laquelle ils avaient la possibilité de suivre des stages complémentaires (Figure 27).

Concernant le semestre AC-EQ, les étudiants avaient dorénavant la possibilité de réaliser des EP sur une semaine en rotation. Cette semaine banalisée laissait la possibilité aux étudiants d'effectuer une semaine de stages complémentaires et éventuellement pour la moitié d'entre eux d'effectuer un stage de trois semaines au lieu de deux semaines (Figure 27). Enfin, le semestre AC-EQ étant un semestre assez dense et fatiguant, il était possible pour les étudiants de profiter de cette semaine pour prendre du repos. En effet, qu'il s'agisse du semestre AC-EQ ou du semestre AP-SPV, bien que les semaines étaient inscrites à l'emploi du temps comme étant des semaines d'EP, les étudiants restaient libres d'effectuer ce qu'ils souhaitaient sur ces semaines.

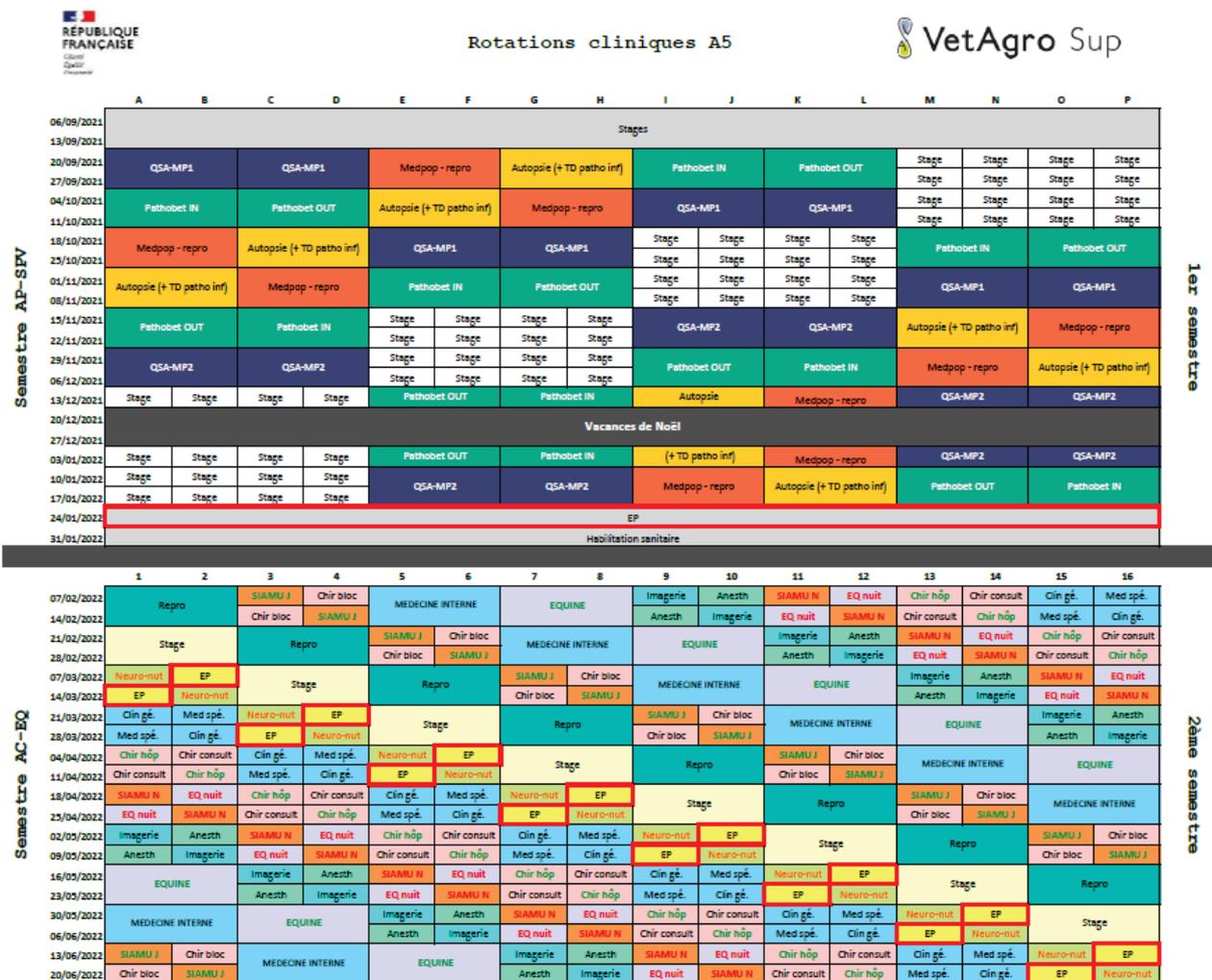


Figure 27 : Planning de rotations cliniques pour l'année universitaire 2021-2022 (exemple pour la demi-promotion commençant par le semestre AP-SPV)

Enfin, comme les étudiants de A5 avaient du mal à concilier leurs rotations, la réalisation de leurs stages, et semblaient surchargés de travail durant leur année de A5 délaissant parfois les EP (cf. TROISIÈME PARTIE – II.B), il a été décidé de diminuer le nombre d'ECTS d'EP obligatoires en A5 à deux (au lieu de quatre de la A2 à la A4) et d'augmenter le nombre d'ECTS flottants à dix (au lieu de huit) sur le cursus.

B. Valorisation des stages complémentaires

Les étudiants ont trouvé la valorisation en termes d'ECTS des stages complémentaires peu rémunératrice (cf. TROISIÈME PARTIE – II.B.5). Ainsi, il a été proposé en commission EP puis dans les différentes instances de l'établissement de revaloriser ces semaines de stages complémentaires à 1,5

ECTS pour une semaine, ce qui correspond mieux à la quantité de travail réalisée sur cinq voire, souvent, six jours de stages. De plus, si l'étudiant rédige un rapport de stage ou fournit un travail supplémentaire en rapport avec son stage, il a la possibilité de faire valoriser cette semaine de stage à deux ECTS après discussion avec son ER. Cette nouvelle valorisation des stages complémentaires avait pour vocation d'en favoriser la réalisation en A5.

C. Valorisation des jobs étudiants

Les résultats de nos enquêtes ont montré que plus d'un tiers des étudiants travaillaient l'été, ce qui limitait la possibilité de réaliser des stages complémentaires (cf. TROISIÈME PARTIE – II.B.5). Il a été ainsi proposé par la DEVE, en commission EP, de valoriser ces jobs étudiants à hauteur d'un ECTS pour une semaine de job, à inclure dans le quota des ECTS de stages complémentaires. Les étudiants ne pouvaient alors valoriser que deux ECTS pour leurs jobs étudiants sur la même année universitaire et quatre ECTS sur l'ensemble du cursus. L'objectif était alors de valoriser le travail des étudiants et d'approfondir leurs connaissances d'un secteur d'activité et/ou de confirmer des compétences cliniques. Ainsi, il était question de valoriser uniquement des jobs qui apporteraient des expériences, des compétences et des connaissances supplémentaires pour des étudiants vétérinaires. Une liste de jobs valorisables et en lien avec les animaux a alors été discutée et établie en commission EP. Elle comprend les jobs en tant qu'ASV, soigneur dans un parc animalier, vacher, berger, moniteur d'équitation, maréchal ferrant, chef de piste, technicien en animalerie de laboratoire, vacances d'enseignement en lycée agricole et les permanences au Centre National d'Informations Toxicologiques Vétérinaires (CNITV).

BILAN DE LA TROISIÈME PARTIE

Les premiers retours que nous avons obtenu de la part des étudiants en fin de cursus sur le dispositif des EP et son organisation en A5 au cours de l'année universitaire 2020-2021 a permis de revoir son organisation, pour l'année de A5, à compter de la rentrée universitaire 2021-2022. Les enquêtes réalisées n'avaient pas pour objectif d'évaluer de manière globale le dispositif des EP. Il était plutôt question, en respectant les contraintes d'emploi du temps, de proposer une organisation des EP pour l'année de A5 en accord avec les attentes des étudiants et adaptée à la réforme de l'organisation des cliniques qui devait avoir lieu. Au-delà de l'organisation des EP en semaines banalisées en A5, ces enquêtes auront permis d'apporter dès l'année universitaire 2021-2022 d'autres améliorations du dispositif telle qu'une revalorisation des stages complémentaires ou une valorisation des jobs étudiants. Cette nouvelle organisation et ces améliorations avaient alors principalement pour vocation de favoriser la réalisation de stages par les étudiants en fin de cursus afin qu'ils terminent de construire leur projet professionnel et commencent à s'intégrer dans le monde du travail.

QUATRIÈME PARTIE :

*Enquêtes sur le
ressenti des étudiants
de VetAgro Sup par
rapport au dispositif
des EP et la
construction de leur
projet professionnel*

I. Contexte et objectifs de l'étude

Cette étude a été initiée à la fin de l'année universitaire 2020-2021. Il existait à cette période une véritable demande au sein de la communauté enseignante de VetAgro Sup d'évaluation de l'utilité du dispositif des EP dans le cursus vétérinaire et de la satisfaction des étudiants. Par ailleurs, la première promotion à avoir bénéficié du dispositif arrivait à la fin du tronc commun. Il semblait donc intéressant d'effectuer un premier bilan. L'objectif principal de cette étude était alors d'évaluer le niveau de satisfaction des étudiants et de savoir si le dispositif les avait aidés ou non à construire leur projet professionnel. Nous avons alors dans l'élaboration de cette étude différents objectifs :

- ✓ obtenir un niveau d'appréciation général du dispositif des EP ;
- ✓ évaluer le fait que les étudiants ont considéré le dispositif plutôt comme un atout pour leur cursus ou plutôt comme une contrainte ;
- ✓ identifier les éléments qui ont orienté les étudiants dans leurs choix d'EP ;
- ✓ identifier des facteurs limitant les choix d'EP des étudiants ;
- ✓ identifier les types d'EP les plus appréciés et au contraire ceux les moins appréciés ;
- ✓ évaluer l'efficacité et la satisfaction des étudiants pour la procédure de validation des EP ;
- ✓ voir si le dispositif des EP a facilité ou non l'intégration dans le milieu professionnel des étudiants notamment à travers la rencontre de professionnels de terrain ;
- ✓ voir si le dispositif a joué ou non un rôle dans la construction du projet professionnel des étudiants ;
- ✓ dégager des pistes d'amélioration sur le fonctionnement et le principe du dispositif au regard des limites identifiées grâce à nos enquêtes.

II. Matériel et méthode

A. Construction et format des enquêtes

Nos enquêtes ont été construites en plusieurs temps en collaboration étroite avec la DEVE et relues par des enseignants membres de la commission EP (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.D). D'abord, il a été question d'évaluer la satisfaction des étudiants en fin de cursus et d'évaluer l'impact de ce dispositif dans la construction de leur projet professionnel. Pour cela, nous avons interrogé les étudiants de la promotion 2017-2022 (première promotion à avoir expérimenté le dispositif) et de la promotion 2018-2023 à l'issue de leur tronc commun. Pour ces promotions, les enquêtes ont été réalisées sous la forme d'entretiens téléphoniques. Le but de ces questionnaires ouverts semi-directifs était d'initier un réel échange avec l'étudiant, qui pouvait s'exprimer librement et de recueillir de la manière la plus précise possible son ressenti. Ce format permettait également de rebondir face aux réponses formulées par les étudiants. Nous avons ensuite étendu notre étude à la promotion 2019-2024 (en A4 au moment de l'étude), à la promotion 2020-2025 (en A3) et à la promotion 2021-2026 (en A2). Les enquêtes à destination de ces trois promotions étaient dans un format réduit par rapport aux enquêtes destinées aux deux promotions précédentes et centrées sur l'évaluation de la satisfaction des étudiants. Elles ont été réalisées sous forme de questionnaires fermés, en ligne, envoyés aux étudiants. L'ensemble de cette étude a été menée entre octobre 2021 et septembre 2022.

B. Population cible

Les populations étudiées sont présentées dans le Tableau XIII. Pour chacune des promotions, nous avons fait le choix d'interroger 40 étudiants tirés au sort aléatoirement grâce au logiciel Excel, soit environ un étudiant sur quatre pour chaque promotion. Pour la promotion 2017-2022, nous n'avons sélectionné que 30 étudiants soit environ un étudiant sur cinq (Tableau XIII).

Tableau XIII : Populations étudiées dans notre étude

Promotion	Date des enquêtes	Année d'étude au moment des enquêtes	Nombre d'étudiants dans la promotion	Nombre d'étudiants sélectionnés	Pourcentage de sondés dans la promotion
2017-2022	Entre octobre et novembre 2021	Début de A6	141	30	21,3%
2018-2023	Entre juin et septembre 2022	Fin de A5	165	41	24,8 %
2019-2024	Avril 2022	A4	164	41	24,9 %
2020-2025	Avril 2022	A3	161	40	24,7 %
2021-2026	Avril 2022	A2	164	41	24,9 %

À noter que pour la promotion 2018-2023 et pour les promotions inférieures, les enquêtes ont été réalisées après la mise en place des modifications apportées au dispositif à compter de la rentrée universitaire 2020-2021 (cf. TROISIÈME PARTIE – III).

C. Mise en place et diffusion des enquêtes

Concernant les promotions en fin de cursus (fin de A5), interrogées par entretiens téléphoniques, nous avons envoyé un mail individuel à chacun des étudiants sélectionnés. Le message envoyé aux étudiants est présenté en Annexe 13. Lors de l'entretien, une petite introduction était formulée afin de remercier les étudiants pour leur disponibilité et pour leur expliquer l'objectif de l'enquête. Les questions étaient ensuite posées oralement. Afin de prendre en note les réponses des étudiants, le logiciel Forms de Microsoft Office a été utilisé à raison d'un formulaire par étudiant.

Avant de lancer notre enquête auprès de la promotion 2017-2022 en octobre 2021, des entretiens fictifs auprès de cinq étudiants volontaires de la promotion 2018-2023 ont été réalisés. Ces entretiens tests avaient pour but de voir si toutes les questions posées étaient correctement comprises par les étudiants et d'avoir une idée de la durée moyenne de nos entretiens. Ils ont permis d'améliorer la formulation de certaines questions et d'estimer la durée d'entretien à une vingtaine de minutes. Les réponses obtenues ont ensuite été supprimées de l'analyse.

Concernant les promotions en A2, A3 et A4 (promotions 2019-2024, 2020-2025 et 2021-2026), le questionnaire en ligne leur a été envoyé par mail. Le contenu du mail est présenté en Annexe 14. Le formulaire a également été mis en place via le logiciel Forms et les étudiants ont répondu directement sur le formulaire adapté à leur promotion.

Pour l'ensemble de nos enquêtes, le nom de l'étudiant a été demandé systématiquement mais les réponses ont été analysées de manière anonyme. En cas d'absence de réponse des étudiants, des relances ont été effectuées par mail.

D. Contenu des enquêtes

Les enquêtes pour les promotions 2017-2022 et 2018-2023 sont présentées respectivement en Annexe 15 et 16. Pour ces enquêtes, il était demandé systématiquement aux étudiants de justifier leurs réponses. Les enquêtes à destination des promotions 2019-2024, 2020-2025 et 2021-2026 sont présentées en Annexe 17. Pour ces enquêtes, il était proposé aux étudiants de justifier leurs réponses à certaines questions. Par ailleurs, la grande majorité de nos questions était formulée sous forme d'affirmations. Les étudiants devaient alors répondre un chiffre sur une échelle de 1 à 4 selon la correspondance suivante : 1 = « Pas du tout d'accord », 2 = « Plutôt pas d'accord », 3 = « Plutôt d'accord » et 4 = « Tout à fait d'accord ». Chacune des enquêtes était organisée en différentes sections (cf. Annexe 15, 16 et 17) :

- **Ton profil** : Il était demandé à l'étudiant son nom, son année d'entrée et de sortie et le domaine d'activité souhaité à l'entrée de l'école.
- **Les enseignements personnalisés proposés à VetAgro Sup : un atout pour le cursus ou une contrainte ?** : Il était ici question de recueillir l'avis des étudiants sur l'atout que pouvait représenter le dispositif pour le cursus, son côté contraignant ou stressant et sa place par rapport au tronc commun.
- **Diversité et choix des EP** : Cette section s'intéressait aux éléments qui ont orienté les étudiants dans leurs choix d'EP et à leur satisfaction vis-à-vis de la diversité proposée. Il était également question d'identifier les facteurs qui ont limité les choix des étudiants et de voir comment ils ont réparti la validation de leurs ECTS, en particulier les flottants, en fonction de leur avancée dans le cursus.
- **Et après avoir suivi les EP ?** : Il était question de voir quels types d'EP les étudiants ont préféré suivre ou au contraire lesquels ils ont le moins apprécié et si, d'après eux, certains EP nécessiteraient une meilleure valorisation en termes de crédits ECTS.
- **Procédure des enseignements personnalisés** : Cette section avait pour but d'évaluer la satisfaction des étudiants concernant la procédure de validation des EP et de voir s'ils la respectaient ou non (en particulier les différents temps d'échanges avec leurs enseignants référents). Nous cherchions à voir quels apports ces temps d'échanges et les documents administratifs ont eu pour la construction de leur projet professionnel.
- **Les enseignements personnalisés, une opportunité pour commencer à t'intégrer dans le milieu professionnel ?** : Cette section était uniquement à destination des étudiants sélectionnés dans les deux promotions en fin de cursus et avait pour but de voir si les étudiants avaient eu l'opportunité de rencontrer des professionnels dans le cadre des EP et quels ont été les apports de ces rencontres. Enfin, il était question de voir si les EP avaient joué un rôle dans l'intégration de l'étudiant dans le milieu professionnel.
- **Les enseignements personnalisés, une aide à la construction de ton projet professionnel ?** : Il était question de faire le bilan du dispositif des EP en particulier pour la construction du projet professionnel des étudiants, d'observer les changements d'orientation des étudiants au cours du cursus et la contribution du dispositif des EP dans ces éventuels changements d'orientation. Ainsi, nos enquêtes nous permettaient de manière indirecte d'observer comment s'est construit le projet professionnel des étudiants interrogés au cours de leur cursus.
- **Commentaires et propositions** : Chacune des sections précédentes laissaient aux étudiants des promotions 2017-2022 et 2018-2023 la possibilité de faire des commentaires et propositions en lien avec le thème de la section. Dans une dernière question ouverte, les étudiants de toutes les promotions avaient la possibilité d'en faire d'autres et d'aborder des éléments qu'ils n'avaient pas encore eu l'occasion d'aborder.

III. Résultats

Afin de simplifier la présentation de nos résultats et de leur interprétation, nous les avons regroupés en différents thèmes. Nous allons successivement présenter les résultats chiffrés et leur interprétation pour chacun d'entre eux. Pour certaines questions pour lesquelles les réponses sont plus éloignées de notre sujet, les résultats seront détaillés en Annexe. De plus, dans la présentation de nos résultats, la promotion 2017-2022 sera nommée A5a et la promotion 2018-2023 A5b. Les promotions 2019-2024, 2020-2025 et 2021-2026 seront respectivement nommées A4, A3 et A2.

A. Taux de réponses et durée d'entretiens

1. Taux de réponses

Le nombre et les taux de réponses obtenus pour chacune des promotions sont présentés dans le Tableau XIV.

Tableau XIV : Nombre et taux de réponses obtenus pour chacune des promotions

Promotion	Nombre d'étudiants sélectionnés	Nombre d'étudiants ayant répondu	Taux de réponses
2017-2022 (A5a)	30	26	87%
2018-2023 (A5b)	41	39	95%
2019-2024 (A4)	41	41	100%
2020-2025 (A3)	40	40	100%
2021-2026 (A2)	41	41	100%

Nous avons obtenu un excellent taux de réponses (Tableau XIV) même s'il a fallu parfois relancer trois à quatre fois certains étudiants. Au total, seul six étudiants n'ont pas répondu à nos enquêtes sur les 193 sélectionnés soit un taux de non-réponse de 3,1%. Trois étudiants de A5a et une étudiante de A5b qui n'ont pas répondu nous ont fait part de leur indisponibilité, un étudiant de A5a n'était pas intéressé par le sujet et ne souhaitait pas répondre et un étudiant de A5b n'a jamais répondu malgré nos relances.

Pour la promotion A5a, nous n'avons sélectionné qu'environ un étudiant sur cinq, plutôt qu'un étudiant sur quatre pour les autres promotions environ (cf. QUATRIÈME PARTIE – II.B) et le taux de réponse n'était que de 87% (Tableau XIV). Cependant, durant les premiers entretiens menés auprès des étudiants de cette promotion, nous avons le sentiment que leurs réponses étaient biaisées par les difficultés connues lors de la mise en place du dispositif que nous allons détailler par la suite (cf. QUATRIÈME PARTIE – III). Ainsi, nous n'avons pas cherché à interroger davantage d'étudiants dans cette promotion. Nous avons préféré étendre notre enquête à la promotion A5b.

2. Durées des entretiens

Les durées d'entretiens téléphoniques minimales, maximales et moyennes calculées par le logiciel Forms auprès des promotions en fin de cursus sont présentées dans le Tableau XV.

Tableau XV : Durée des entretiens téléphoniques pour chacune des promotions

Promotion	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b
Temps minimum d'entretien	15 min	14 min
Temps maximum d'entretien	40 min	40 min
Temps moyen d'entretien	22 min	22 min

Pour rappel, la durée d’entretien était estimée à une vingtaine de minutes ce qui était une bonne estimation puisque pour les deux promotions, la durée moyenne d’entretien était de 22 minutes. La grande majorité de nos entretiens durait entre 15 et 25 minutes. Nous avons pu observer que certains étudiants étaient moins bavards et moins intéressés par le contenu de nos enquêtes ce qui explique une durée d’entretien minimale aux environs de 15 minutes. Cependant, certains étudiants ont été particulièrement intéressés, leurs entretiens pouvaient durer jusqu’à 40 minutes (Tableau XV).

3. Durées des questionnaires en ligne

Pour les questionnaires en ligne, nous avons relevé les durées qu’ont mis les étudiants pour remplir leurs questionnaires. Les étudiants avaient autant de temps qu’ils le souhaitaient pour répondre et les durées étaient enregistrées par le logiciel Forms. Les données relevées sont présentées dans le Tableau XVI.

Tableau XVI : Durée de remplissage des questionnaires en ligne pour chaque promotion interrogée

Promotion	2019-2024 A4	2020-2025 A3	2021-2026 A2
Temps minimum de réponse	4 min 17 s	4 min 04 s	2 min 42 s
Temps maximum de réponse	31 min 37 s	25 min 21 s	23 min 12 s
Temps moyen de réponse	11 min 19 s	11 min 16 s	10 min 17 s

On constate alors qu’en moyenne les étudiants mettent entre 10 et 11 minutes pour répondre. Pour la promotion de A2, les durées sont plus courtes par rapport aux autres promotions ce qui peut s’expliquer par le fait que les étudiants étaient moins avancés dans le cursus et avaient peut-être moins de remarques à formuler. Pour les étudiants qui ont mis moins de cinq minutes à répondre, on s’attend à trouver moins de commentaires libres mais on peut également s’interroger sur le sérieux des réponses formulées (Tableau XVI).

B. Profils des étudiants répondants

Le fait de demander aux étudiants leur nom nous permettait de vérifier la présence de réponses doubles (en particulier pour les questionnaires en ligne) et de suivre les étudiants qui avaient répondu et ceux pour lesquels nous attendions encore une réponse.

Le fait de demander aux étudiants leur année d’entrée et leur année prévue de sortie de l’école nous permettait d’identifier les éventuels redoublants. Pour la promotion A5a, nous avons interrogé trois redoublants, c’est-à-dire des étudiants entrés à l’école en 2016 (11,5% des étudiants interrogés). Ces étudiants n’avaient pas connu le dispositif des EP lors de leur première année de présence à l’école, ils ne l’ont connu que durant leur deuxième année de présence (l’année qu’ils ont redoublé). Pour toutes les autres promotions, nous n’avons pas interrogé de redoublants.

C. Ressenti général des étudiants sur le dispositif

Dans un premier temps, nous avons cherché à évaluer le ressenti général des étudiants concernant le dispositif.

1. Les EP : un atout pour le cursus vétérinaire et un complément intéressant au tronc commun ?

a. Réponses obtenues

Nous avons proposé aux étudiants l'affirmation « **Les Enseignements Personnalisés représentent un atout pour mon cursus** ». Leurs réponses sont présentées dans la Figure 28.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 28 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP représentent un atout pour mon cursus »

On observe que pour les promotions de A2 et A3, la note est particulièrement bonne avec une moyenne de 3,40 et de 3,46 avec aucun étudiant qui n'a attribué la note de 1 et au contraire, une très large majorité des étudiants (entre 61,5 et 92,5% selon les promotions) qui ont attribué des notes de 3 ou 4. À partir de la promotion de A4, la note diminuait et tombait en dessous de 3 avec moins d'un étudiant sur trois qui a attribué la note de 4 (Figure 28).

Afin d'évaluer le ressenti général des étudiants sur l'efficacité du dispositif, il convenait de voir si ce dernier représentait, à leurs yeux, un complément intéressant au tronc commun. Nous avons proposé aux étudiants l'affirmation « **Les Enseignements Personnalisés sont un complément intéressant au tronc commun** ». La répartition de leurs réponses est présentée dans la Figure 29.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 29 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP sont un complément intéressant au tronc commun »

Les résultats sont semblables pour toutes les promotions avec l'immense majorité (80,5 à 95,1%) des étudiants qui ont attribué la note de 3 ou 4. Très peu d'étudiants ont attribué la note de 2 (entre 4,9 et 15,4%) et uniquement trois étudiants de la promotion de A4 ont attribué la note de 1. Les notes moyennes oscillaient ainsi entre 3,07 et 3,59 avec la promotion de A4 qui était légèrement plus sévère que les autres (Figure 29).

Lors des entretiens téléphoniques menés auprès des promotions A5a et A5b, nous avons recueilli les justifications des étudiants que nous avons regroupé par thème dans le Tableau XVII.

Tableau XVII : Nombre de commentaires recueillis durant nos entretiens pour justifier de l'atout pour le cursus et du complément intéressant au tronc commun du dispositif des EP

	Un atout pour le cursus		Un complément intéressant au tronc commun	
	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b
<i>Ouverture d'esprit, découverte de nouvelles choses</i>	3 (11,5%)	9 (23,1%)	8 (30,8%)	8 (20,5%)
<i>Aller plus loin dans des domaines qui intéressent l'étudiant</i>	8 (30,8%)	6 (15,4%)	11 (42,3%)	9 (23,1%)
<i>Personnalisation du cursus</i>	3 (11,5%)	3 (7,7%)	2 (7,7%)	6 (15,4%)
<i>Permet de faire des stages complémentaires</i>	2 (7,7%)	3 (7,7%)	1 (3,8%)	4 (10,3%)
<i>Avoir du temps pour faire des choses qu'ils n'auraient pas fait par ailleurs</i>	1 (3,8%)	4 (10,3%)	1 (3,8%)	2 (5,1%)

Ainsi, les étudiants qui ont considéré le système des EP comme un atout pour leur cursus et un complément intéressant au tronc commun et ont donné une note de 3 ou 4, le voient comme une **ouverture d'esprit** et un moyen de **découvrir de nouvelles choses** (Tableau XVII) : « On peut développer des pratiques et de la théorie qui n'est pas fait dans le tronc commun », « Il y a des formations qui peuvent ouvrir les esprits, les mentalités et ouvrent des portes pour voir les choses, s'intéresser, voir si ça peut nous plaire ou pas ». Ensuite, les étudiants ont mis en avant le fait que le

dispositif leur a permis d'**aller plus loin dans des domaines qui les intéressait plus particulièrement** (Tableau XVII) : « *Permet d'approfondir des domaines qu'on aborde en cours. Si on ne revoit pas souvent et si on ne met pas en pratique, on oublie tout et certains EP permettent de mettre en application et d'imprimer !* ». Quelques étudiants ont également insisté sur l'atout que les EP représentaient pour la **personnalisation du cursus** ou la possibilité de **faire des stages complémentaires**. Le dispositif permet aussi pour certains étudiants **d'avoir du temps pour faire des activités qu'ils n'auraient pas eu le temps de faire** (Tableau XVII).

Pour justifier du fait que les EP représentaient un complément intéressant au tronc commun, les étudiants ont mis en avant **l'utilité des EP et le côté particulièrement intéressant de certains**. Quatre étudiants (15,4%) en A5a et six étudiants (15,4%) en A5b faisaient des commentaires en ce sens. Cependant, cinq étudiants de chaque promotion (19,2% des répondants en A5a et 12,8% en A5b) considéraient que cela dépendait des EP qu'ils avaient suivis.

Les étudiants les plus pessimistes quant à l'utilité du dispositif et qui donnaient la note de 1 ou de 2 (Figure 28) le voyaient comme quelque chose d'**inutile** ou d'**inintéressant**, mais seulement deux étudiants (7,7%) de la promotion A5a et six (15,4%) en A5b faisaient des commentaires en ce sens : « *C'est du temps de perdu par rapport à d'autres enseignements* », « *Je trouve que ça n'apporte rien* », « *La grande majorité des EP n'est pas intéressante* ».

b. Interprétation et discussion

De manière générale, les étudiants ont plutôt tendance à considérer les EP comme un atout pour leur cursus et comme un complément au tronc commun. Les notes moyennes sont comprises entre 2,65 et 3,59 (Figure 28 et 29). Les commentaires relevés sont pour une majorité d'entre eux plutôt positifs (Tableau XVII). Le dispositif semble permettre aux étudiants une certaine ouverture d'esprit vers des domaines inconnus, un approfondissement dans les domaines qui les intéressent particulièrement et de libérer du temps pour le faire. Le fait que le dispositif permette de réaliser des stages complémentaires semble particulièrement être apprécié. Aussi, les étudiants semblent avoir conscience que le dispositif peut leur permettre de personnaliser leur cursus et les aider à construire leur projet professionnel.

Par ailleurs, il semblerait que les étudiants de A4 et de A5 soient moins convaincus de l'atout que représenterait le dispositif pour leur cursus (Figure 28). On peut supposer qu'au fur et à mesure des années, la diversification des enseignements proposés a rendu le dispositif plus attrayant pour les étudiants qui sont entrés à l'école, alors que le dispositif était déjà en place depuis plusieurs années, par rapport aux promotions de A4 et A5 qui ont connu les débuts du dispositif.

Aussi, dès le début des entretiens, les étudiants pointaient du doigt certains problèmes de fonctionnement et d'organisation du dispositif qui impactaient son apport pour la personnalisation de leur cursus (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.4). Au final, seuls huit étudiants (12,4% des étudiants interrogés par entretien téléphonique) ont trouvé le dispositif inutile.

2. Un dispositif contraignant et stressant ?

Nous avons également recueilli l'avis des étudiants sur un éventuel côté contraignant et stressant du dispositif.

a. Réponses obtenues

Les affirmations « **Les Enseignements Personnalisés représentent une contrainte** » et « **Les Enseignements Personnalisés sont une source de stress** » étaient proposées aux étudiants. La répartition des notes attribuées pour la première affirmation est présentée dans la Figure 30. Pour

cette question, plus la note attribuée par les étudiants était faible et moins ils considéraient le dispositif comme contraignant.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 30 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP représentent une contrainte »

Environ trois étudiants sur quatre en A2 et A3 ont attribué une note de 1 ou 2 et la note moyenne était inférieure à 2. À partir de la promotion de A4, la note moyenne passe au-dessus de 2 et moins d'un étudiant sur deux ont attribué les notes de 1 ou 2. Aussi, en A5a, plus d'un étudiant sur trois ont attribué une note de 4 alors qu'au maximum 17,1% des étudiants des autres promotions l'avaient attribuée (Figure 30).

Dans leurs commentaires, trois étudiants de A5a (11,5%) qui considéraient le dispositif comme peu contraignant ont plutôt bien aimé le concept et mettaient en avant une **amélioration de la diversité des EP proposés** depuis la mise en place du dispositif.

Nous avons également demandé aux étudiants de chacune des promotions si les EP étaient pour eux une source de stress. Les résultats sont présentés dans la Figure 31. Pour cette question, plus la note attribuée était élevée, plus l'étudiant considérait que le dispositif était pour lui une source de stress.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 31 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation « Les EP sont une source de stress »

Deux tendances se dessinent. D'une part, pour les deux promotions interrogées en A5, plus de la moitié des étudiants ont attribué la note de 1 (53,8 et 56,4% des étudiants) et la moyenne était particulièrement faible pour ces deux promotions (1,69 et 1,67). D'autre part, pour les trois promotions interrogées via le questionnaire en ligne, les résultats sont plus mitigés avec une note moyenne entre 2,17 et 2,50 (Figure 31).

b. Interprétation et discussion

Il ne semble pas y avoir de tendance réelle concernant l'avis des étudiants sur le côté contraignant du dispositif. En effet, pour les promotions de A4 et les deux promotions de A5, environ la moitié des étudiants ont trouvé le dispositif plutôt contraignant (note de 3 ou 4) et l'autre moitié plutôt peu contraignant (note de 1 ou 2). Pour les promotions de A2 et A3, il semblerait que le dispositif soit peu contraignant (Figure 30). Les différences observées entre les promotions de début (A2 et A3) et de fin de cursus (A4 et A5) peuvent de nouveau s'expliquer par les difficultés connues par les promotions de A4 et A5 lors de la mise en place du dispositif (manque de diversité, course à l'ECTS, etc. ; cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.4). Aussi en fin de cursus, on peut supposer que les étudiants manquent de temps étant donné qu'ils sont en clinique.

Il semblerait que le dispositif n'ait pas été particulièrement stressant pour les deux promotions arrivées en fin de cursus pour qui plus de la moitié des étudiants ont attribué une note de 1. Cependant, pour les promotions de A2, A3 et A4, le dispositif semblait plus stressant avec un étudiant sur trois pour la promotion de A2 qui attribuait une note de 3 ou 4 et plus d'un étudiant sur deux pour la promotion de A4 (Figure 31). Pour ces étudiants, la validation de leurs ECTS et le fait d'avoir été sélectionnés pour participer à des enseignements qui les intéressaient semblaient être des facteurs de stress (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.4).

Alors que les étudiants en fin de cursus étaient ceux qui considéraient le plus les EP comme une contrainte, ils étaient également ceux qui les considéraient le moins comme une source de stress ce qui peut paraître paradoxal. En réalité, pour les étudiants, la validation des ECTS et le manque de temps pour réaliser leurs EP (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.4) semblaient être des éléments contraignants mais ils se sont finalement rendu compte qu'ils trouvaient le temps de les réaliser. Les étudiants en A2 semblaient moins stressés par rapport à leurs collègues de A3 et A4 et étaient également ceux qui trouvaient le dispositif légèrement moins contraignant (Figure 30 et 31). On peut supposer que ces étudiants, moins avancés dans le cursus, ont plus de temps pour réaliser leurs EP et sont moins stressés pour la validation de ces derniers. Au contraire, c'est la promotion de A4 qui semblait la plus stressée par le dispositif et celle qui trouvait le plus le dispositif contraignant (moyenne respectivement de 2,59 et 2,56) (Figure 30 et 31). C'est pour cette promotion qu'il restait le moins de temps pour valider l'ensemble des ECTS au titre des EP. Certains étudiants se sont peut-être rendu compte qu'ils étaient en retard sur la validation de leurs ECTS ce qui peut être une source de stress. On observe cependant que les étudiants interrogés à l'issue de leur A5 étaient finalement moins stressés peut-être du fait d'une prise de recul par rapport à la validation des ECTS. Cependant, ils trouvaient toujours le dispositif plutôt contraignant. Par exemple, 34,6% des étudiants de la promotion A5a attribuaient la note de 4 pour qualifier le dispositif comme contraignant mais aucun n'attribuait cette note pour le qualifier de stressant (Figure 30 et 31).

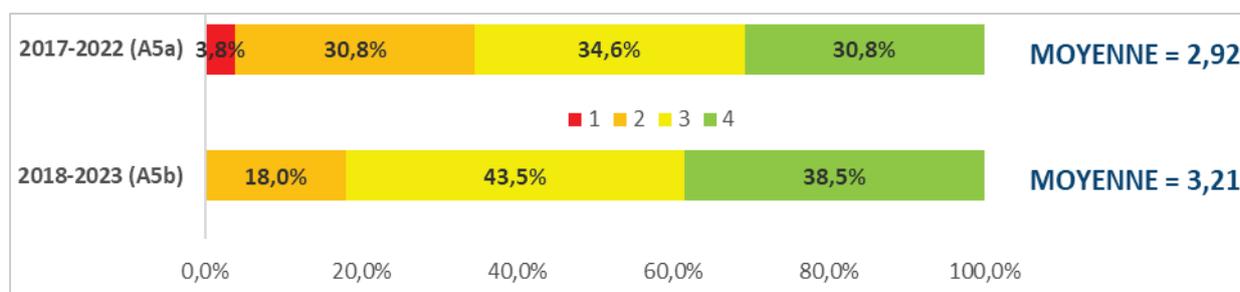
3. Part de personnalisation du cursus

Au cours de nos entretiens téléphoniques, nous avons cherché à recueillir l'avis des étudiants concernant la proportion des EP par rapport au tronc commun, la répartition entre les ECTS obligatoires et les ECTS flottants et la répartition des ECTS validables au maximum pour chaque type d'EP. Nous présentons ici uniquement les résultats à la première question. Les réponses des étudiants pour les deux autres questions sont détaillées en Annexe 18. Elles ont été posées

uniquement aux promotions de A5a et A5b qui ont suivi l'intégralité de leurs EP et qui avaient donc le recul nécessaire pour formuler un avis constructif.

a. Réponses obtenues

Dans un premier temps, nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **Actuellement, les Enseignements Personnalisés représentent 10% de ton cursus (24 crédits ECTS sur les 240 que tu dois acquérir), pour toi, cette proportion est suffisante** ». Les résultats sont présentés dans la Figure 32.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 32 : Répartition des réponses des étudiants à l'affirmation relative à la proportion des EP

Une large majorité des étudiants ont attribué la note de 3 ou 4 : 82% pour la promotion A5b et 65,4% pour la promotion A5a. Ces résultats se retrouvent dans les moyennes des deux promotions, qui sont particulièrement bonnes (2,92 et 3,21) (Figure 32).

Dans leurs commentaires, 12 étudiants en A5a (46,2% des répondants) et dix étudiants en A5b (25,6%) considéraient que cette proportion de 10% était **trop importante dans la mesure où les EP prenaient la place du tronc commun**. Un étudiant en A5b considérait qu'une proportion de 5% serait suffisante. Par ailleurs, six étudiants de la promotion A5a (23,1%) et 13 en A5b (33,3%) considéraient que cette proportion était **satisfaisante**. Certains A5b n'avaient même pas le sentiment que les EP représentaient 10% de leur cursus : « *On ne se rend pas compte que c'est autant ! C'est vraiment du plus !* ». Enfin, quatre étudiants en A5a (15,4% des répondants) et six en A5b (15,4%) considéraient cette proportion comme **insuffisante** : « *J'aurais aimé que ça soit plus pour les parcours atypiques comme la recherche* », « *Ça pourrait être plus mais moins de 25%* ». Enfin, un étudiant de chaque promotion de A5 mettait en avant que cette proportion de 10% leur a permis une **véritable personnalisation de leur cursus**.

b. Interprétation et discussion

De manière générale, il semblerait qu'une proportion de 10% d'EP par rapport à l'ensemble du cursus convienne aux étudiants. Cependant, certains qui ont attribué la note de 3 ont quand même émis dans leurs remarques le fait que la proportion d'EP était un peu trop élevée. Aussi, une part non négligeable (15,4% des étudiants de chaque promotion) demandait une augmentation de la part d'EP. Finalement, on constate que selon les étudiants et leurs besoins, ils auraient eu besoin d'une part plus importante d'EP pour personnaliser leur cursus alors que pour d'autres, la proportion était largement suffisante.

4. Autres éléments ressentis par les étudiants de A5a et A5b issus de leurs commentaires

Dans les commentaires, nous avons relevé certains éléments redondants permettant pour certains étudiants de justifier du fait que le dispositif :

- ne représente pas un atout pour leur cursus (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.1)
- ne représente pas un complément intéressant pour le tronc commun (QUATRIÈME PARTIE – III.C.1)
- est contraignant et stressant (QUATRIÈME PARTIE – III.C.2).

Ces éléments et le nombre de commentaires associés sont présentés dans le Tableau XVIII.

Tableau XVIII : Nombre de commentaires des étudiants A5a et A5b pour justifier leur ressenti sur le dispositif

	Ne représente pas un atout pour leur cursus		Ne représente pas un complément intéressant pour le tronc commun		Rend le dispositif contraignant		Rend le dispositif stressant	
	A5a	A5b	A5a	A5b	A5a	A5b	A5a	A5b
<i>Inadéquation entre l'offre et la demande (manque de places ou de diversité)</i>	9 (34,6%)	8 (20,5%)	2 (7,7%)	2 (5,1%)	7 (29,2%)	3 (7,7%)	2 (7,7%)	2 (5,1%)
<i>Course aux ECTS</i>	0	2 (5,1%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)	6 (23,1%)	12 (30,8%)	6 (23,1%)	14 (35,9%)
<i>Manque d'organisation du dispositif</i>	1 (3,8%)	1 (2,6%)	0	0	5 (19,2%)	0	0	0
<i>Manque de temps pour réaliser les EP</i>	2 (7,7%)	3 (7,7%)	0	0	5 (19,2%)	8 (20,5%)	1 (3,8%)	4 (10,3%)

Ainsi, les étudiants plus mitigés quant à l'atout que représentait le dispositif des EP pour leur cursus et qui attribuaient la note de 2 ou 3 (Figure 28), ont mis en évidence une **inadéquation entre l'offre d'EP et la demande** (Tableau XVIII) : « *Les EP, il y en avait très peu et c'était la crise donc au final, on n'a pas pu faire ce qu'on voulait et j'ai toujours été refoulée à ce que je voulais faire* », « *Pas vraiment beaucoup de choix, on a pris par défaut* ». Il transparaissait en effet, soit un manque de places disponibles soit un manque de diversité d'EP. Ceci était particulièrement prononcé chez les étudiants en A5a qui mettaient en avant le fait qu'ils avaient connu le lancement du dispositif et qu'il y avait **peu de choix proposés** en particulier pour les enseignements académiques. Pour leurs deux premières années d'EP, la promotion A5a n'avait qu'entre dix et 22 enseignements académiques au choix (cf. Figure 10). C'est aussi ce qui ressortait dans les commentaires des étudiants pour justifier l'attribution d'une note de 2 à l'affirmation « les Enseignements Personnalisés sont un complément intéressant au tronc commun » (Figure 29) ou l'attribution d'une note de 3 ou 4 concernant le côté contraignant et stressant du dispositif (Figure 30 et 31). Par exemple, trois étudiants stressés par le dispositif ont émis des commentaires en lien avec le fait qu'ils aient été refusés à un EP : « *le fait de ne pas savoir si on va pouvoir avoir ce qu'on veut est une source de stress* » mais un étudiant faisait le commentaire opposé « *j'ai toujours eu ce que je voulais* ».

Une **certaine course aux ECTS** transparaissait également dans les commentaires des étudiants, suscitant en particulier du stress pour la validation des ECTS (Tableau XVIII). Ces étudiants ont alors attribué une note de 3 ou 4 à l'affirmation « Les EP sont une source de stress » (Figure 31). Cette course à l'ECTS rendait également le dispositif contraignant, ce qui a motivé l'attribution d'une note de 3 ou 4 (Figure 30). C'était notamment le cas pour quasiment un étudiant sur trois de la promotion A5b (Tableau XVIII).

En plus de ces arguments, les étudiants qui considéraient le dispositif comme contraignant abordaient un **certain manque d'organisation** en particulier au moment de la mise en place du dispositif pour la promotion A5a (Tableau XVIII).

Pour justifier du côté contraignant et stressant du dispositif (Figure 30 et 31), les étudiants pointaient également du doigt un certain **manque de temps pour réaliser leurs EP en particulier durant les dernières années du tronc commun** (Tableau XVIII). Pour cinq étudiants, ceci faisait que le dispositif n'était pas un atout pour le cursus et ont attribué une note de 1 ou 2 (Figure 28).

Nos enquêtes ont permis de faire ressortir le ressenti général des étudiants concernant le dispositif des EP proposé à VetAgro Sup comme étant plutôt bon. En effet la majorité d'entre eux ont considéré que le dispositif représentait un atout pour leur cursus et était un complément intéressant au tronc commun. Il leur a permis de découvrir de nouvelles choses et de s'ouvrir l'esprit mais également d'approfondir certains domaines qui les intéressaient plus particulièrement. Le dispositif des EP leur a offert le temps nécessaire pour effectuer des activités qui leur ont permis de personnaliser leur cursus. Certains étudiants auraient souhaité tantôt une part plus importante de personnalisation de leur cursus et tantôt une part moins importante, privilégiant le tronc commun aux EP.

Cependant, il semble que pour certains étudiants, le dispositif ait été particulièrement stressant et contraignant ; mais là encore, ce sentiment différait d'un étudiant à l'autre. L'inadéquation entre l'offre et la demande (manque de diversité d'EP et nombre de places), le manque de temps dédié et une certaine « course » aux ECTS semblaient être des facteurs de stress et de contraintes. Cela était d'autant plus marqué au moment de la mise en place du dispositif.

D. Choix d'enseignements personnalisés

Dans un second temps, nous avons étudié les éléments qui ont orienté ou qui ont pu limiter les étudiants dans leurs choix d'EP. Nous nous sommes également intéressés à l'évolution des choix d'EP des étudiants en fonction de l'avancée dans le cursus.

1. Les éléments qui orientent les étudiants dans leurs choix

a. Réponses obtenues

Concernant l'orientation des étudiants dans leurs choix d'EP, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à cinq éléments :

- les envies personnelles de l'étudiant,
- les discussions de l'étudiant avec son enseignant référent,
- les fiches présentant les différents EP disponibles sur la plateforme VetAgroTice,
- l'avis des étudiants ayant suivi les EP l'année précédente,
- la valorisation en ECTS de l'EP.

Pour chaque élément, les étudiants devaient attribuer une note entre 1 s'ils n'étaient pas du tout d'accord avec le fait que l'élément les ait orienté dans leurs choix d'EP et 4 s'ils étaient tout à fait d'accord. Les représentations graphiques de la répartition des réponses des étudiants de chaque promotion sont présentées en Annexe 19. À partir de ces réponses, nous avons classé dans le Tableau XIX les éléments qui ont orientés les étudiants.

Tableau XIX : Classement des éléments qui ont orienté les étudiants dans leurs choix d'EP

Promotion Rang	2017-2022 (A5a)	2018-2023 (A5b)	2019-2024 (A4)	2020-2025 (A3)	2021-2026 (A2)
1	Envies personnelles	Envies personnelles	Valorisation en ECTS	Envies personnelles	Envies personnelles
2	Valorisation en ECTS	Fiches EP	Envies personnelles	Valorisation en ECTS	Valorisation en ECTS
3	Fiches EP	Valorisation en ECTS	Fiches EP	Fiches EP	Avis étudiants
4	Avis étudiants	Avis étudiants	Avis étudiants	Avis étudiants	Fiches EP
5	Enseignant Référent				

Les **envies personnelles** des étudiants étaient l'élément qui arrivait en tête sauf pour la promotion de A4 (qui privilégiait la valorisation en ECTS), avec une note moyenne comprise entre 3,39 et 3,74 (Annexe 19). Seulement deux étudiants parmi ceux qui nous ont répondu ont attribué la note de 1 et trois étudiants la note de 2, l'immense majorité répondant la note de 3 ou de 4 avec plus de la moitié des étudiants qui ont attribué la note de 4 (Annexe 19). La **valorisation en ECTS** de l'EP entrainait également particulièrement en ligne de compte dans le choix des étudiants avec une note moyenne entre 3 et 3,5 et entre 79,5 et 92,7% des étudiants qui ont attribué la note de 3 ou de 4 (Annexe 19). Puis ce sont **les fiches EP** qui ont orienté les étudiants dans leurs choix d'EP. La promotion A5b les plaçait même en seconde position des éléments qui ont orienté leurs choix avec plus de la moitié des étudiants qui ont attribué la note de 4 (Tableau XIX et Annexe 19). Puis arrivait **l'avis des étudiants** qui auraient suivi les EP l'année précédente. Pour ce critère, on observait une amélioration de la note moyenne attribuée de promotion en promotion : de 1,61 pour la promotion A5a à 3,03 pour la promotion de A2 (Annexe 19). Ceci plaçait pour cette dernière promotion l'avis des étudiants ayant suivi les EP l'année précédente un rang plus haut par rapport aux autres promotions, devant les fiches EP qui décrivent l'enseignement proposé. Enfin, arrivaient en dernière position les discussions avec **l'enseignant référent** et cela pour l'ensemble des promotions. Les notes moyennes oscillaient entre 1,34 et 1,68. Mis à part pour la promotion de A2, plus de 90% des étudiants ont attribué la note de 1 ou 2 (Annexe 19).

b. Interprétation et discussion

L'élément principal qui semblait orienter les étudiants dans leurs choix d'EP était leurs **envies personnelles**. En choisissant en fonction de leurs envies, les étudiants construisent ainsi un parcours individualisé et suivent des enseignements dans des disciplines qu'ils ont envie de découvrir ou d'approfondir. Par ailleurs, on peut constater l'importance de la **valorisation en ECTS** des EP sélectionnés par les étudiants. Une promotion a même privilégié ce critère par rapport à ses envies personnelles ce qui est plutôt alarmant (Tableau XIX). Les étudiants sélectionneraient donc presque plus facilement un EP qui leur permet de valider beaucoup d'ECTS par rapport à un EP qui correspondrait à leurs envies et qui pourrait les aider à construire leur projet professionnel. Cet élément met de nouveau en évidence une certaine course aux ECTS dans la mesure où certains étudiants cherchent à valider le plus rapidement possible leurs ECTS obligatoires.

Les **fiches EP** disponibles sur la plateforme VetAgroTice semblaient être un élément important d'aide pour que les étudiants sélectionnent leurs EP. On peut éventuellement rapprocher cet élément du fait que les étudiants choisissent leurs EP plutôt en fonction de leurs envies. On imagine alors que lors de leurs choix d'EP, ils consultent les fiches disponibles et si cette dernière décrit un EP qui semble leur convenir, ils vont préférentiellement le sélectionner.

Aussi, **les avis des étudiants** ayant suivi les EP l'année précédente ne semblent pas être particulièrement pris en compte par les étudiants mais on peut s'attendre à ce qu'ils le soient de plus en plus au fur et à mesure des années (il était déjà placé en troisième position pour la promotion de A2, cf. Tableau XIX). Il était logique que ce critère soit mal noté en particulier pour les promotions de A5 qui étaient les deux premières à connaître le dispositif. Elles avaient alors peu d'occasions de recueillir des avis étant les premières à participer aux EP. Ces éléments ressortaient d'ailleurs dans de nombreux entretiens téléphoniques : « *on était les premiers à faire l'EP, il n'y avait donc pas d'étudiant à qui demander un retour d'expérience* ».

Enfin, les discussions avec **l'enseignant référent** n'ont guidé que quelques étudiants et ne semblaient pas être un élément majeur orientant leurs choix. Ceci peut être le signe d'une défaillance dans le dispositif de suivi des étudiants par un enseignant référent. Ce dispositif avait pour but d'aider l'étudiant à orienter ses choix de parcours et il semblerait que ce ne soit pas le cas. On peut cependant supposer que la plupart des étudiants ne ressentaient pas le besoin d'être orientés par leurs enseignants référents et n'abordaient donc pas ce sujet des EP lors des échanges.

2. Évolution du choix en fonction de l'avancée dans le cursus et répartition dans le cursus

Nous avons cherché à voir s'il existait une évolution du choix des EP des étudiants en fonction des années et les éléments qui pourraient limiter leurs choix.

a. Répartition des ECTS sur le cursus de l'étudiant

Nous avons cherché à voir la répartition de la validation des ECTS sur le cursus de l'étudiant, en demandant aux deux promotions en fin de cursus comment elles avaient réparti leurs EP et en particulier la validation de leurs ECTS flottants (cf. DEUXIÈME PARTIE – II). La répartition des réponses est présentée par la Figure 33.

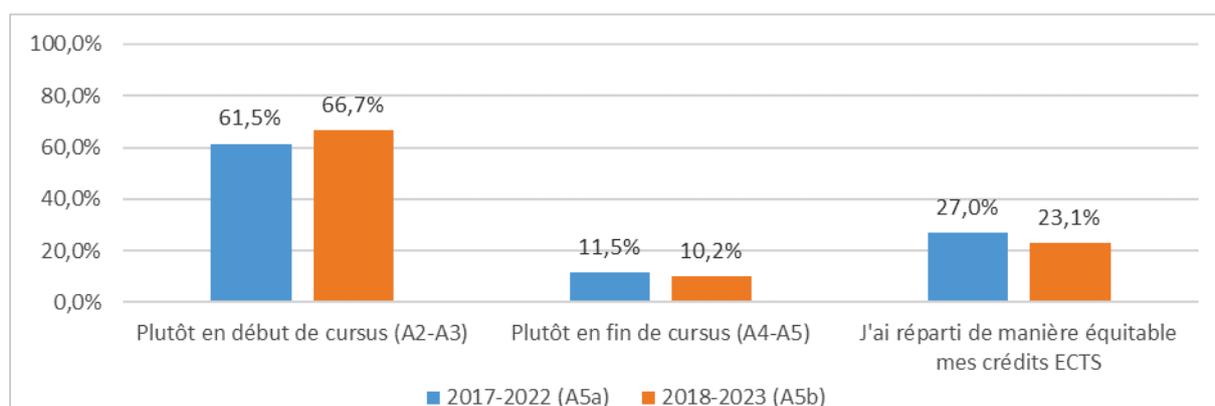


Figure 33 : Répartition de la validation des ECTS des étudiants

Plus de 60% des étudiants ont choisi de valider un maximum d'ECTS plutôt en début de cursus (Figure 33). Les étudiants justifiaient cela en indiquant qu'ils souhaitaient **s'en débarrasser le plus vite possible** : « *J'ai choisi de valider un maximum d'ECTS le plus tôt possible pour être tranquille ensuite* ». De plus, les étudiants considéraient qu'ils avaient le **temps requis en début de cursus pour réaliser ces ECTS**. C'était notamment le cas pour neuf étudiants de A5b (23,1% des répondants). Aussi, les étudiants ont cherché à être **tranquilles en fin de cursus** et étaient particulièrement inquiets par le **manque de temps** pour réaliser des ECTS en fin de cursus notamment pendant les cliniques. C'était le cas pour 38,5% des répondants de A5a et 30,8% de A5b.

Pour 27,0% des étudiants de A5a et 23,1% des étudiants de A5b, la répartition des ECTS était plutôt équitable sur le cursus du fait de l’absence de réflexion en amont (Figure 33). À noter que cette répartition était en partie due à la validation automatique de deux crédits ECTS en A3 pour la promotion de A5b suite à l’enseignement en distanciel durant l’épidémie de Covid 19 et l’impossibilité pour les étudiants de suivre leurs EP durant cette période.

Ces observations montrent donc que les étudiants ont en majorité cherché à valider un maximum d’ECTS en début de cursus et en particulier leurs flottants. Ainsi, il leur restait peu d’ECTS à valider en fin de cursus et on peut supposer qu’ils ont donc choisi des EP qui les intéressaient plus particulièrement et qui correspondaient plus à leur projet professionnel. C’est ce que nous avons cherché à vérifier dans un second temps.

b. Choix d’EP selon les envies de l’étudiant en fonction de l’année d’étude

Résultats obtenus

Nous avons demandé à chaque étudiant s’il avait choisi, chaque année, ses EP en fonction de ses envies ou non. La répartition des réponses pour chaque promotion et chaque année d’étude est présentée en Annexe 20. Nous avons, à partir de ces réponses, calculé pour chaque promotion et pour chaque année la note moyenne attribuée et nous avons représenté son évolution dans la Figure 34.

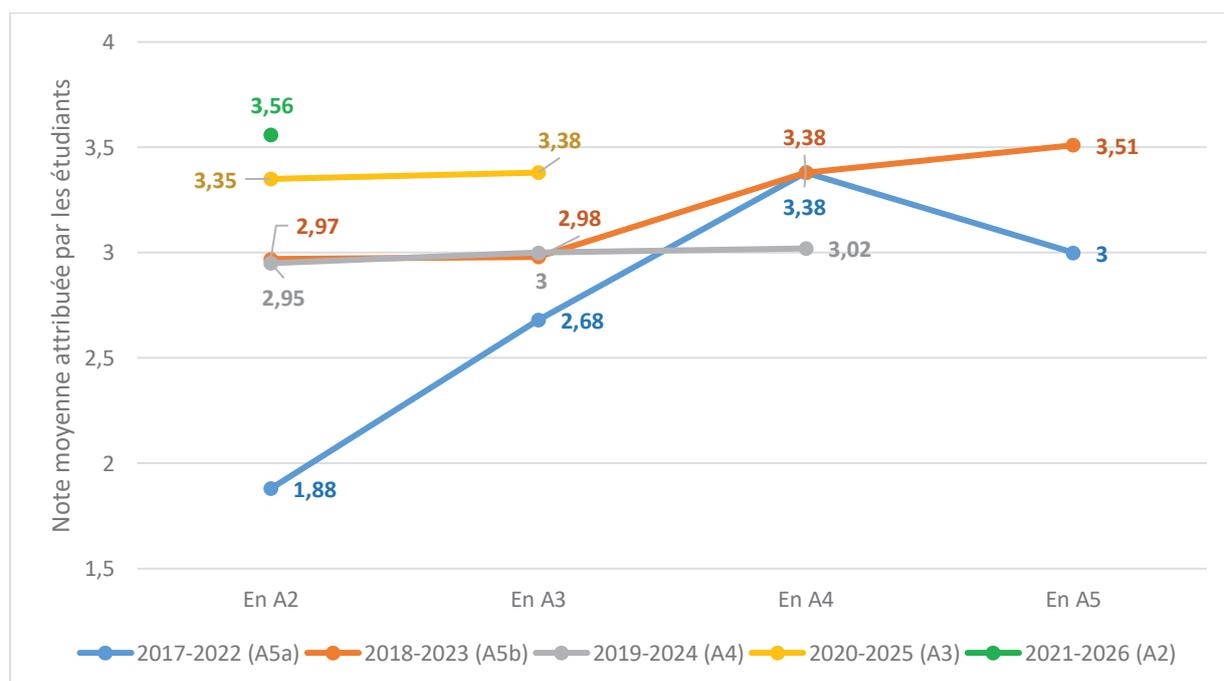


Figure 34 : Évolution de la note moyenne attribuée par les étudiants concernant le choix de leurs EP selon leurs envies en fonction de l’année d’étude

Tout d’abord, pour la promotion 2017-2022 (A5a), la note attribuée en A2 (1,88) était particulièrement faible par rapport aux autres promotions où toutes les notes moyennes étaient supérieures à 2,95. Cependant, on observe une augmentation de la note moyenne d’année en année (de 1,88 à 3,38 entre la A2 et la A4) mais qui repassait à 3 en A5 (Figure 34). Pour la promotion 2018-2023 (A5b), la tendance est aussi à l’amélioration de la note moyenne à mesure que les étudiants avançaient dans le cursus. Elle passait de 2,97 en A2 à 3,51 en A5 (Figure 34). Par ailleurs, on observe de promotion en promotion une tendance à l’augmentation de la note moyenne : celle attribuée en A2 passait de 1,88 pour la promotion 2017-2022 (A5a) à 3,56 pour la promotion 2021-2026 (A2) qui

était la plus satisfaite. On retrouve cette tendance pour l'année de A3 avec une note moyenne qui passait de 2,68 pour la promotion 2017-2022 (A5a) à 3,38 pour la promotion 2020-2025 (A3).

Interprétation et discussion

La faible note attribuée en A2 pour la promotion 2017-2022 (A5a) semble être à rapprocher du manque de diversité d'EP proposés notamment au lancement du dispositif, c'est-à-dire lorsque cette promotion suivait son année de A2 (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.3). Dès l'année d'après, la note moyenne augmentait largement (Figure 34).

On s'attendait à observer que plus les étudiants étaient avancés dans leur cursus, plus ils choisissaient leurs EP en fonction de leurs envies. En effet, nous supposons qu'en début de cursus, les étudiants faisaient le choix de valider un maximum d'ECTS. En fin de cursus, ils se laisseraient le temps de suivre des EP, peut-être moins rémunérateurs en termes de crédits ECTS, mais qui correspondraient plus à leurs envies et qui seraient plus en lien avec leur projet professionnel (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.2.a). On s'attendait, en effet, à ce qu'en fin de cursus le projet professionnel de l'étudiant soit un peu mieux abouti et que l'étudiant privilégie alors des EP en lien avec ce projet. Cette tendance semble bien exister (Figure 34) mais reste modérée dans la mesure où nous n'avons pas relevé dans les commentaires des étudiants une réelle réflexion en fonction de leur avancée dans la construction de leur projet professionnel. Aussi l'évolution de la note moyenne à mesure de l'avancée dans le cursus était faible pour les promotions 2019-2024 et 2020-2025 (Figure 34). Les évolutions relevées semblent plutôt dépendre de modifications de l'organisation du dispositif et d'une augmentation de la diversité d'EP proposés (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.3).

Pour la promotion 2017-2022 (A5a), la nouvelle diminution de la note moyenne en A5 (Figure 34) peut s'expliquer par l'organisation des EP en A5 qu'a connu cette promotion (cf. TROISIÈME PARTIE). En effet, les étudiants avaient parfois des difficultés à concilier leurs enseignements cliniques avec leurs EP ce qui les a peut-être entraînés à choisir des EP accessibles, au détriment de leurs envies. Les modifications d'organisation du dispositif proposées à partir de l'année universitaire 2021-2022 (cf. TROISIÈME PARTIE – III) semblent avoir modifié cette tendance puisque la promotion 2018-2023 (A5b) qui a connu en premier cette nouvelle organisation a mieux choisi ses EP en fonction de ses envies en A5 (Figure 34).

3. Des éléments qui limitent les choix des étudiants

a. Un manque de diversité d'EP

Pour justifier du fait qu'ils n'aient pas choisi leurs EP en fonction de leurs envies, 15 étudiants de A5a (38,5%) ont mis en évidence un manque de choix. Nous avons cherché à voir si les étudiants considéraient le catalogue des EP proposé à VetAgro Sup comme suffisamment diversifié en leur soumettant l'affirmation « **Pour toi, le catalogue des Enseignements Personnalisés académiques est suffisamment diversifié** ». La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 35.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 35 : Avis des étudiants concernant la diversité des enseignements académiques proposés au catalogue

La majorité des étudiants (68,3 à 88,5%) ont attribué la note de 2 ou de 3. Par ailleurs, il ne semble pas y avoir d'évolution flagrante entre les différentes promotions même si les promotions de A5b et de A2 semblaient légèrement plus satisfaites (Figure 35).

Il ressort des commentaires des étudiants de A5 une réelle **amélioration de l'offre d'EP**. En effet 17 étudiants d'A5a interrogés (soit environ deux étudiants sur trois) ont émis des commentaires dans ce sens ainsi que 11 étudiants en A5b (28,2%). Aussi, 13 étudiants en A5b (soit un étudiant interrogé sur trois) ont témoigné de leur **satisfaction par rapport à l'offre proposée**. Cependant, cinq étudiants en A5a (quasiment un étudiant interrogé sur cinq) et cinq étudiants en A5b (12,8%) ont de nouveau émis des commentaires en lien avec une **inadéquation entre l'offre et la demande d'EP** : « Il n'y a pas beaucoup de places par EP et on se retrouve à faire des EP que l'on ne voulait pas ».

Ainsi, il semblerait que l'augmentation du nombre d'EP proposés au catalogue au fur et mesure des années ne semble pas avoir impacté les réponses des étudiants comme en témoigne l'absence d'évolution significative d'année en année. On s'attendait notamment à ce que les deux promotions interrogées en A5 soient moins satisfaites que les autres, ce qui ne semblait pas particulièrement être le cas (même s'il ressortait des commentaires des étudiants un certain manque de diversité du catalogue au lancement du dispositif). Avec une note moyenne entre 2,12 et 3,08 (Figure 35), on ne peut cependant pas considérer la diversité d'EP proposés comme entièrement satisfaisante. Il semblerait que les étudiants soient demandeurs d'une plus grande diversité comme en témoignent certains commentaires : « trop peu de choses en rurale », « plus il y en a, mieux c'est ! ».

b. Un manque de places offertes

Pour justifier du fait qu'ils n'aient pas choisi leurs EP en fonction de leurs envies, quatre étudiants de A5a (15,4%) et de A5b (10,3%) ont pointé du doigt un manque de places offertes. Afin d'étudier cette inadéquation entre l'offre et la demande et en particulier le manque de places, nous avons demandé aux étudiants s'ils ont, au cours de leur cursus, été refusés à des EP à places limitées. Les réponses des étudiants sont présentées dans la Figure 36.

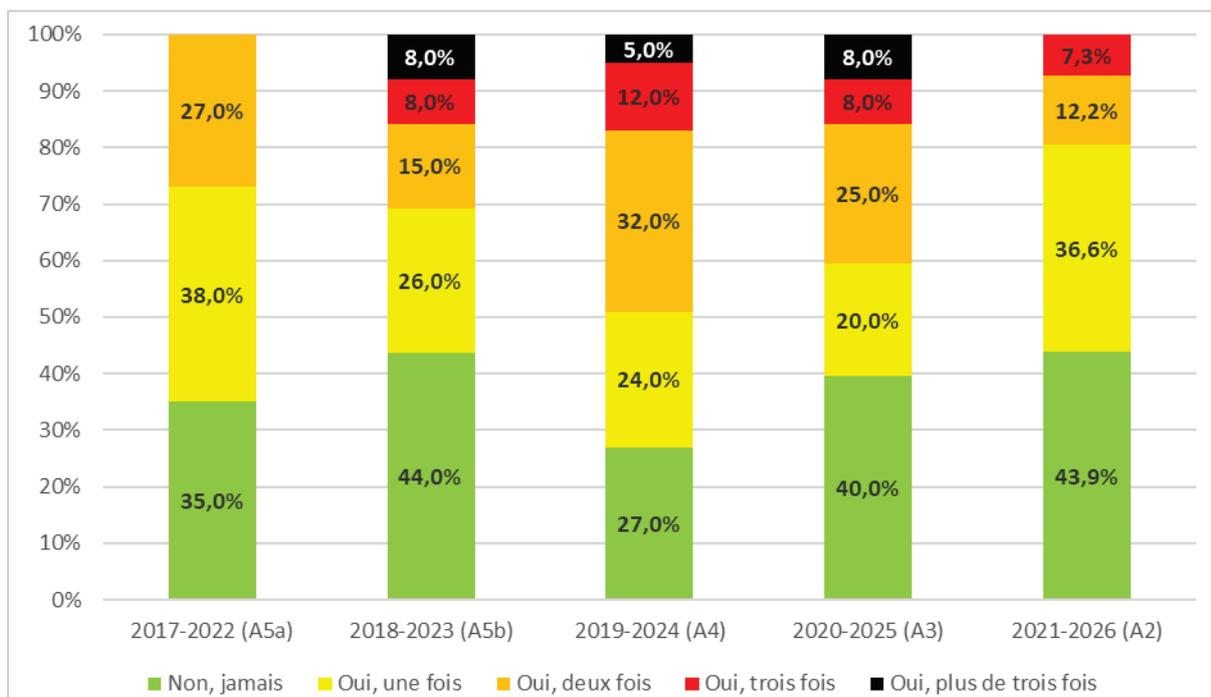


Figure 36 : Répartition des réponses des étudiants à la question « As-tu déjà été refusé à un EP à places limitées ? »

Même si entre 27 et 44% des étudiants n'ont jamais été refusés à un EP à places limitées, la majorité d'entre eux (entre 66 et 73%) l'ont été au moins une fois. Pour les promotions A5b, A4 et A3, entre 16 et 17% des étudiants ont même été refusés trois fois et plus (Figure 36).

Nous avons également demandé aux étudiants des deux promotions arrivées en fin de cursus comment ils avaient choisi leurs EP suite à ce refus. Sur les 17 étudiants de A5a qui ont été refusés à au moins un EP, huit (47,1%) ont finalement été sélectionnés à un autre EP à places limitées (deuxième ou troisième vœux) tout comme neuf étudiants sur les 22 de A5b (40,9%). Aussi, cinq étudiants (29,4%) de A5a et 11 étudiants de A5b (50,0%) ont choisi un autre EP par dépit : « J'ai pris un truc au pif ». Parmi les étudiants de A5b, quatre ont choisi des EP par dépit mais en lien avec la valorisation en ECTS de l'EP. Les étudiants se sont également rabattus sur des EP à places illimitées ou sur des MOOC. C'était le cas pour quatre étudiants de A5a (23,5%) et six étudiants de A5b (27,3%). Enfin, deux étudiants de A5a ont fait le choix de réaliser des stages complémentaires.

Il ne semble pas y avoir de différence réelle entre les promotions et au fur et à mesure des années (Figure 36). On pouvait s'attendre à ce que l'augmentation de la diversité d'EP proposés limite le refus des étudiants aux EP à places limitées. On se rend finalement compte que les étudiants en A3 et A2 ont globalement autant été refusés à un EP que les étudiants des promotions A5b et A4, avec une large majorité des étudiants qui ont été refusés au moins une fois. Le refus des étudiants à un EP témoigne d'un manque de places disponibles. Ceci semble être une limite au fait que les étudiants puissent profiter des EP pour la construction de leur projet professionnel. En effet, suite à ce refus, on observe que les étudiants ont mis de côté leurs envies et l'apport de l'EP pour la construction de leur projet professionnel. Ils ont choisi leurs EP par défaut et cherché avant toute chose à valider leurs ECTS.

c. Des conflits d'emploi du temps

Un autre élément qui a limité les choix de certains étudiants a été les conflits d'emplois du temps et la juxtaposition soit de certains EP entre eux soit la juxtaposition entre un EP et les enseignements du tronc commun. Nous avons pu relever au cours de nos entretiens téléphoniques

trois commentaires allant dans ce sens pour la promotion A5a. Ceci était d'autant plus marqué avec l'organisation des EP durant l'année de A5 de cette promotion (cf. TROISIÈME PARTIE) : « En A5, selon le semestre, on ne pouvait pas choisir certains EP proposés, on ne peut pas faire les EP qui nous sont utiles ». Ces conflits d'emplois du temps sont ressortis également dans les commentaires de trois étudiants de A4 pour justifier qu'ils n'aient pas choisi leurs EP en fonction de leurs envies (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.2.b).

d. Une course à l'ECTS

Certains étudiants qui n'avaient pas choisi leurs EP en fonction de leurs envies (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.2.b), un étudiant sur trois de A5a, cinq étudiants de A5b (19,2%), 13 étudiants de A4 (31,7%), sept de A3 (17,5%) et quatre de A2 (9,8%) ont abordé une course à l'ECTS. Les étudiants ont privilégié ainsi la valorisation en ECTS de l'EP par rapport à leurs envies. On observe cependant une diminution de la récurrence des commentaires concernant ce point de promotion en promotion. Ceci peut s'expliquer par le fait que les étudiants en début de cursus ont plus de temps pour valider leurs ECTS.

e. Des enseignements proposés inadaptés aux besoins des étudiants ?

Nous avons cherché à vérifier si les EP choisis par les étudiants étaient adaptés à leurs besoins en évaluant les regrets des étudiants à l'issue de leurs choix d'EP et en listant les EP qu'ils souhaiteraient voir se développer.

Des enseignements mal choisis ?

D'abord, nous avons demandé aux étudiants s'ils avaient déjà regretté ou non leurs choix d'EP et pourquoi. Les réponses des étudiants sont présentées dans le Tableau XX.

Tableau XX : Réponses des étudiants à la question « As-tu déjà regretté tes choix d'EP ? »

		2017-2022 (A5a)	2018-2023 (A5b)	2019-2024 (A4)	2020-2025 (A3)	2021-2026 (A2)
Étudiants ayant regretté leurs choix d'EP		15 (57,7%)	14 (35,6%)	12 (29,3%)	8 (20,0%)	12 (29,3%)
Justifications	L'EP ne correspondait pas aux attentes de l'étudiant	10 (66,7%)	7 (50,0%)	6 (50,0%)	6 (75,0%)	5 (41,7%)
	L'EP demandait trop de travail ou était trop chronophage	3 (20,0%)	5 (35,7%)	6 (50,0%)	0	6 (50,0%)
	L'EP n'a pas été apprécié par l'étudiant	1 (7,1%)	2 (14,3%)	0	0	0
	Modalités d'évaluation/ECTS attribués	1 (7,1%)	0	0	1 (12,5%)	1 (8,3%)
	Organisation de l'EP	0	0	0	1 (12,5%)	0

Plus de la moitié des étudiants de A5a ont déjà regretté leurs choix d'EP tout comme entre un étudiant sur cinq et plus d'un étudiant sur trois pour les autres promotions. La raison principale semblait être le fait que **l'EP ne correspondait pas aux attentes de l'étudiant** : « Ce n'était pas forcément ce à quoi je m'attendais », « L'EP ne correspondait pas à ce qui était décrit sur la fiche ». Une autre raison majeure semblait être **la demande de travail trop importante** ou le fait que l'EP ait été **chronophage**. D'autres éléments tels que les **modalités d'évaluation, le nombre d'ECTS**

attribués ou **l'organisation de l'EP** pouvaient également entrer en jeu mais plus rarement (Tableau XX).

La proportion importante d'étudiants qui ont déjà regretté leurs choix d'EP en particulier pour la promotion A5a (pour qui plus de la moitié des étudiants interrogés étaient concernés) peut, une nouvelle fois, être rapprochée du fait que cette promotion soit la première à avoir bénéficié du dispositif. La diversité d'EP proposés trop limitée ou des difficultés de mise en place des enseignements peuvent avoir entraîné des déceptions chez les étudiants de cette promotion.

Il est aussi important de relever que, finalement, pour les promotions de A5b, A4, A3 et A2, quasiment deux étudiants sur trois n'ont jamais regretté leurs choix d'EP, ce qui est très positif.

Les EP souhaités par les étudiants

Dans un second temps, nous avons demandé aux étudiants quels types d'EP ils auraient souhaité voir se développer. Le but était d'identifier quels enseignements manquaient au dispositif pour que les étudiants soient complètement satisfaits de leur diversité et pour que l'apport pour la construction de leur projet professionnel soit meilleur. Les réponses obtenues sont recensées dans le Tableau XXI.

Tableau XXI : Réponses des étudiants à la question « Quels enseignements souhaiterais-tu voir se développer dans le cadre des EP ? »

		2017-2022 (A5a)	2018-2023 (A5b)	2019-2024 (A4)	2020-2025 (A3)	2021-2026 (A2)
<i>Nombre d'étudiants formulant des propositions</i>		20 (76,9%)	24 (61,5%)	27 (68,3%)	21 (52,5%)	15 (36,6%)
Propositions	EP Pratiques/TP	5 (25%)	8 (33,3%)	8 (29,6%)	2 (9,5%)	1 (6,7%)
	Communication, Marketing, Management	3 (15%)	6 (25,0%)	7 (25,9%)	7 (33,3%)	3 (20,0%)
	Médecines alternatives (homéopathie, ostéopathie, acupuncture, ...)	3 (15%)	5 (20,8%)	5 (18,5%)	3 (14,3%)	4 (26,7%)
	EP en rurale	3 (15%)	4 (16,7%)	1 (3,7%)	2 (9,5%)	0
	EP en canine	1 (5%)	0	0	0	2 (13,3%)
	EP en équine	1 (5%)	0	2 (7,4%)	0	0
	EP NAC/Faune sauvage	1 (5%)	0	0	4 (19,1%)	0
	EP sur l'évolution du métier vétérinaire, les débouchés, ...	2 (10%)	0	0	0	2 (13,3%)
Autres	1 (5%)	1 (4,2%)	4 (14,8%)	3 (14,3%)	3 (20,0%)	

Environ entre un étudiant sur deux et trois étudiants sur quatre ont effectué des propositions de nouveaux EP à développer pour les promotions A5a et b, A4 et A3 et plus d'un étudiant sur trois pour la promotion en A2 (Tableau XXI). Les étudiants ont principalement réclamé :

- **Des EP pratiques ou qui proposent des TP** : « *Toujours plus de TP, surtout en début de cursus car ras le bol de la théorie* », « *il manque de gestes techniques, pratique de terrain* ».

- **Des EP autour de l'enseignement du management, de la comptabilité, de la communication ou la gestion d'une clinique :** « *Je pense qu'il pourrait y avoir des EP sur différents sujets transverses mais indispensables au métier de vétérinaire : entrepreneuriat, comptabilité, gestion RH, management, psychologie, sciences sociales, avoir le bon discours, etc.* », « *Peut-être un enseignement sur la gestion de clientèle, la gestion d'une clinique en termes de management* ».
- **Des EP sur les médecines alternatives ou complémentaires** (ostéopathie, acupuncture, homéopathie, phytothérapie).

Le grand nombre d'étudiants formulant des propositions est le signe que le catalogue des EP n'était pas encore suffisamment diversifié au moment de nos enquêtes. On peut voir que les étudiants cherchaient avant tout plus de pratique et de mises en applications de ce qu'ils ont appris. Il existe également une véritable demande des étudiants autour des « *soft skills* » (marketing, management, communication, gestion de clientèle et de clinique, etc.) et des médecines complémentaires ou alternatives (phytothérapie, ostéopathie, etc.).

Nous avons également relevé d'autres commentaires plus diversifiés. Chaque étudiant, en fonction de son domaine de prédilection ou en fonction de ses envies proposait en effet de nouveaux EP (Tableau XXI). On retrouve ainsi des commentaires d'étudiants intéressés par :

- **La rurale :** « *L'alimentation des animaux de production, audit de bâtiment, gestion* », « *Approfondir des trucs déjà fait surtout en rurale, plus de pratique, aller voir des vaches* ».
- **L'équine :** « *Plus d'EP en lien avec l'équine et se familiariser avec les cliniques équines spécialisées* ».
- **La canine :** « *Plus d'EP sur le comportement des chiens et sur l'approche éthologique du chien* », « *souhaitant m'orienter vers de la canine, je trouve que les EP en lien sont peu représentés* ».
- **Les NAC ou la faune sauvage :** « *Faune sauvage afin d'acquérir des connaissances non dispensées en cours et aider à se motiver à poursuivre dans cette voie assez sélective* », « *Très peu d'enseignements (et encore moins de pratique) sur les NAC et faune sauvage* ».

Un étudiant réclamait même un EP sur la recherche. Enfin, nous avons pu relever dans les commentaires des étudiants en A2, A3 et A4 des demandes d'accès aux enseignements proposés pour les promotions supérieures : « *ouvrir plus tôt certains EP limités aux A5 pourrait être intéressant* » ainsi que le développement d'enseignements de langues étrangères qui a été demandé à trois reprises.

Ainsi, les propositions faites sont propres à chaque étudiant : ceux particulièrement intéressés par une espèce animale vont chercher à perfectionner leurs connaissances dans cette espèce. Aussi celui qui a envie de s'intéresser aux médecines alternatives cherchera à se former dans ce domaine, tout comme celui qui a envie d'être libéral ou de diriger sa propre clinique et qui aura envie d'acquérir des compétences en management ou marketing.

Il semblerait que les étudiants sélectionnent leurs EP avant tout en fonction de leurs envies même s'ils sont influencés par la valorisation en ECTS et les fiches descriptives d'EP pour effectuer leurs choix. L'avis des étudiants ayant suivi l'EP l'année précédente peut guider les étudiants dans leurs choix alors que les discussions avec l'enseignant référent ne semblent avoir d'impact que pour quelques étudiants.

En majorité les étudiants font le choix de valider un maximum de leurs ECTS et en particulier les ECTS flottants plutôt en début de cursus. Il semblerait, en effet, qu'il existe une certaine course aux ECTS surtout au début de cursus, les étudiants étant inquiets par l'éventuel manque de temps pour les valider en fin de cursus. Ceci semble limiter l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel de l'étudiant dans la mesure où, même en fin de cursus, les étudiants ont plutôt tendance à sélectionner des EP qui permettent de valider un grand nombre d'ECTS plutôt que des EP qui pourront être bénéfiques pour leur projet professionnel.

Aussi, le manque de choix ressenti par les étudiants (en particulier lors du lancement du dispositif) et le manque de places disponibles sur certains EP semblent également limiter leurs choix et diminuer l'impact du dispositif pour la construction de leur projet professionnel.

Finalement, pour que les étudiants choisissent systématiquement leurs EP en fonction de leurs envies et espérer que la majorité des EP suivis puissent avoir un apport pour le projet professionnel de l'étudiant, il semblerait qu'il faille diversifier encore la proposition d'enseignements et proposer notamment davantage d'enseignements pratiques. Chaque étudiant va alors chercher davantage d'enseignements en fonction des besoins qu'il ressent ou en fonction des domaines vers lesquels il envisage de s'orienter.

E. Ressenti des étudiants en fonction du type d'EP

Nous avons ensuite cherché à voir quels étaient les types d'EP les plus appréciés par les étudiants et ceux qui l'étaient le moins. Il était ici question de recueillir le niveau de satisfaction de l'étudiant sur les différents types d'EP plutôt que d'évaluer leurs apports pour la construction de son projet professionnel.

La répartition des réponses de chaque promotion en fonction du type d'EP et quelques exemples d'EP appréciés par les étudiants sont présentés en Annexe 21. Ainsi, les enseignements académiques ont été particulièrement appréciés notamment par les promotions de A5. Arrivaient en seconde position les stages complémentaires puis loin derrière l'investissement associatif. Les étudiants ont mis en avant des EP dans des domaines qui les ont particulièrement intéressés. Pour les trois autres promotions interrogées via les questionnaires en ligne, les étudiants ont également particulièrement apprécié les enseignements académiques et les stages complémentaires. L'investissement associatif arrivait en deuxième ou troisième position selon les promotions. Les EP proposés par des clubs ou des associations de l'école ont été également particulièrement mis en avant (Annexe 21).

Concernant les types d'EP les moins appréciés par les étudiants, la répartition de leurs réponses est détaillée en Annexe 22 ainsi que quelques exemples d'EP qui sont ressortis comme étant moins appréciés. Les MOOC arrivaient largement en tête pour l'ensemble des promotions notamment à cause du fait que ce type d'enseignement se fasse en distanciel et que les étudiants soient seuls devant leur ordinateur sans un réel suivi. Les étudiants reprochaient également le manque d'interaction de ce type d'enseignement. Ils mettaient en évidence le fait qu'ils ont eu suffisamment de distanciel durant les périodes de confinements dues à l'épidémie du Covid 19. Les enseignements académiques arrivaient en seconde position. Les étudiants ont en effet été déçus de certains enseignements qui n'ont pas correspondu à leurs attentes. Par contre, quelques étudiants ont indiqué qu'ils ont apprécié, pour le moment, l'ensemble de leurs EP (Annexe 22).

Certains enseignements académiques, en fonction des étudiants, ont tantôt été cités comme étant appréciés et tantôt cités comme étant dépréciés. Cependant, le taux de réponses positives

(Annexe 21) était largement supérieur au taux de réponses négatives (Annexe 22) pour toutes les promotions. Par ailleurs, les stages complémentaires semblaient particulièrement être appréciés par les étudiants. On peut supposer qu'ils ont apprécié le côté pratique et le fait d'être sur le terrain. De plus, les EP proposés par les clubs de l'école ont été mis en avant comme étant appréciés. Ces EP proposent également pour la plupart des TP et de la mise en pratique. Concernant l'investissement étudiant, on observe une différence importante entre les deux promotions interrogées par téléphone et celles interrogées par les questionnaires en ligne (Annexes 21 et 22). Ceci peut s'expliquer par le fait que de manière générale, les étudiants qui ont répondu par les questionnaires en ligne ont coché un plus grand nombre de réponses (souvent au moins deux ou trois) par rapport aux étudiants interrogés par téléphone (qui citaient plutôt un seul ou deux types d'EP). Aussi, la revalorisation de l'engagement étudiant qui a eu lieu en 2021-2022 (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV) peut expliquer la plus forte satisfaction des étudiants des promotions de A2, A3 et A4 par rapport aux deux promotions de A5 (Annexe 21).

Enfin, une dernière question cherchait à voir si la valorisation en termes de crédit ECTS selon le type d'EP convenait aux étudiants. Cette question était posée uniquement aux étudiants de A5. Leurs réponses sont présentées en Annexe 23. Nous ne détaillons pas ici les réponses étant donné que certains éléments qui ressortaient ont été revus lors des modifications apportées au dispositif en 2021-2022 (cf. TROISIÈME PARTIE).

Les enseignements académiques, les stages complémentaires et l'investissement associatif ont été particulièrement appréciés des étudiants alors que les MOOC, suivis en distanciel et en autonomie l'ont semblé moins.

Selon les étudiants, leurs envies et ce qu'ils ont cherché à travers les EP, les enseignements (notamment académiques) ont été différemment appréciés. Il semblerait que les enseignements académiques qui proposent de la pratique mais également les stages l'aient été davantage.

F. Relation entre l'étudiant et son enseignant référent (ER)

1. Place de l'enseignant référent dans la compréhension du dispositif

Nous avons demandé aux étudiants quels étaient les éléments qui leur ont permis de comprendre le fonctionnement de la procédure de validation des EP. Le détail des réponses des étudiants est présenté en Annexe 24. Cette question avait été ajoutée sur demande de la DEVE qui se demandait si la présentation faite aux étudiants en début de cursus était suffisante. Nous pouvons relever que seulement 0 à 12,5% des étudiants ont répondu que ce sont les échanges avec leur ER qui les ont aidés à comprendre le fonctionnement des EP. Ainsi, alors que l'ER est censé être au cœur de la procédure, il ne semble pas que cela soit par son intermédiaire que les étudiants aient compris le fonctionnement de cette dernière. En effet, ils l'ont compris principalement par l'intermédiaire de leurs échanges avec les autres étudiants et grâce aux informations disponibles sur la plateforme VetAgroTice. À noter que la présentation faite par la DEVE en début de cursus arrivait en troisième position avec entre 17,1 et 35,9% des étudiants qui ont coché cette proposition (Annexe 24).

Le suivi par un enseignant référent a en partie pour but de faciliter la construction du projet professionnel des étudiants (66, 91, 94). Plusieurs études ont montré l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis de ce dispositif (3, 22, 89). Nous avons alors cherché à voir si le suivi des étudiants par un enseignant référent attribué mis en place à VetAgro Sup, en particulier dans le cadre des EP (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.C) était apprécié des étudiants et s'il représentait ou non une aide pour la construction de leur projet professionnel. Afin d'explorer la qualité des relations étudiant-enseignant

réfèrent nous avons étudié les méthodes de communications utilisées, l'intérêt des différents entretiens et l'apport de ces entretiens pour la construction du projet professionnel des étudiants.

2. Méthode de communication utilisée

D'abord, nous avons demandé aux étudiants de A5 quelle méthode de communication ils utilisaient préférentiellement pour échanger avec leur ER. La répartition de leurs réponses est présentée dans la Figure 37.

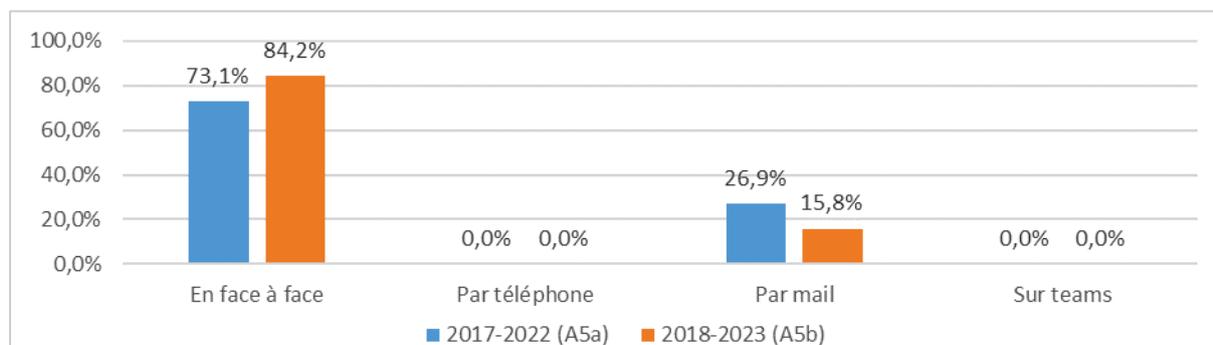


Figure 37 : Méthode d'entretien utilisée préférentiellement pour les échanges entre l'étudiant et son ER

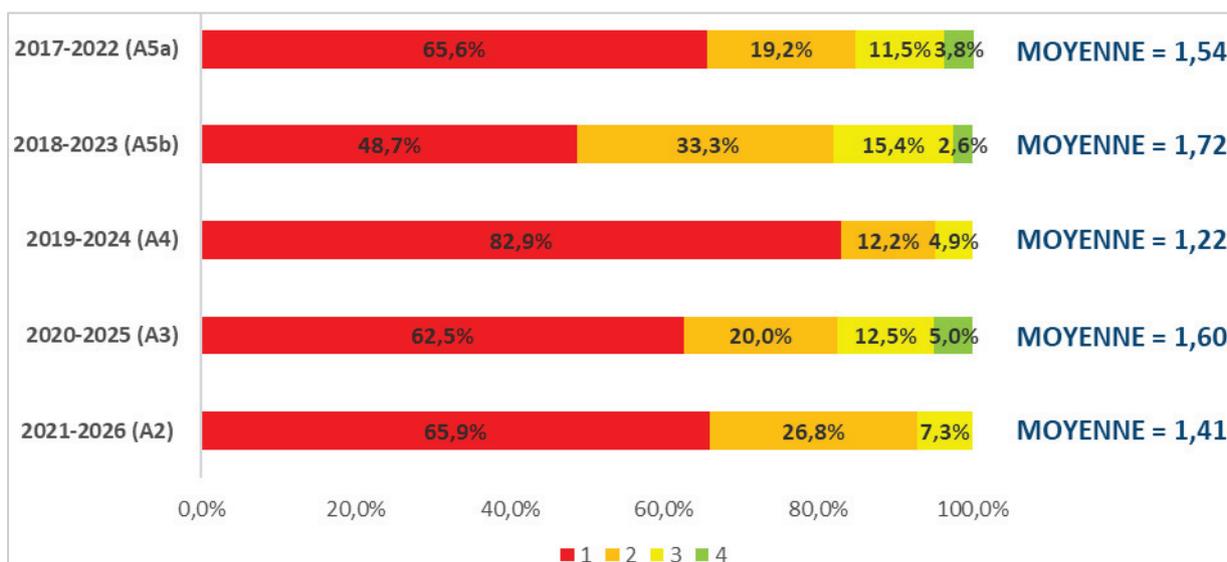
L'immense majorité des étudiants (73,1 et 84,2%) ont rencontré leur ER en face à face au cours d'entretiens physiques (Figure 37). Les étudiants ont justifié cette méthode par une « *facilité de communication* » et une meilleure interaction. Pour les étudiants, ce type d'échange a été « *indispensable car le contact humain change tout* », la « *discussion est plus facile et plus rapide, on pense à tout et il y a un réel échange* ». Pour certains étudiants, ça a même été un plaisir d'échanger avec leur enseignant. Certains étudiants rejetaient l'utilisation des mails et indiquaient que « *par mail, on ne dit pas grand-chose* » et ont donc préféré les échanges en face à face. Le reste des étudiants ont principalement échangé par mail (15,8 et 26,9%). Ils expliquaient cela par une facilité et une rapidité de communication. Enfin, cinq étudiants de A5b ont mis en évidence un changement de la méthode de communication utilisée au cours de la période d'épidémie du Covid 19. Durant les confinements, les étudiants ont échangé par mail ou via le logiciel de visioconférence Microsoft Teams. Ces étudiants ont noté, par ailleurs, une dégradation de la qualité de leurs échanges.

On observe ainsi que les étudiants recherchaient plutôt une bonne interaction avec leur ER. Ils ont favorisé le contact direct, en face à face et les discussions constructives. Cependant, au cours de nos entretiens, certains étudiants ont mis en avant le manque de disponibilité de certains ER ce qui les a motivé à échanger préférentiellement par mail ou, dans certains cas, à limiter le nombre d'échanges. Certains étudiants ont même fait le choix d'uniquement déposer les documents à faire signer dans le casier de leur ER sans échanger de vive voix avec lui.

3. Intérêt des entretiens avec l'ER

a. Réponses obtenues

Dans un second temps, nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent AVANT de suivre un Enseignement Personnalisé est indispensable** » afin d'évaluer l'apport de cet entretien. Les réponses des étudiants sont présentées dans la Figure 38.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 38 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'utilité de l'entretien avec leur ER avant de suivre l'EP

Entre 48,7% et 82,9% des étudiants ont attribué la note de 1 alors que seulement 4,9% à 18,0% des étudiants ont attribué la note de 3 ou de 4 (Figure 38).

Nous avons cherché à évaluer également l'intérêt de l'entretien après avoir suivi les EP en soumettant aux étudiants l'affirmation « **Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent APRES avoir suivi l'Enseignement Personnalisé est indispensable** ». La répartition des notes attribuées par les étudiants est présentée dans la Figure 39.



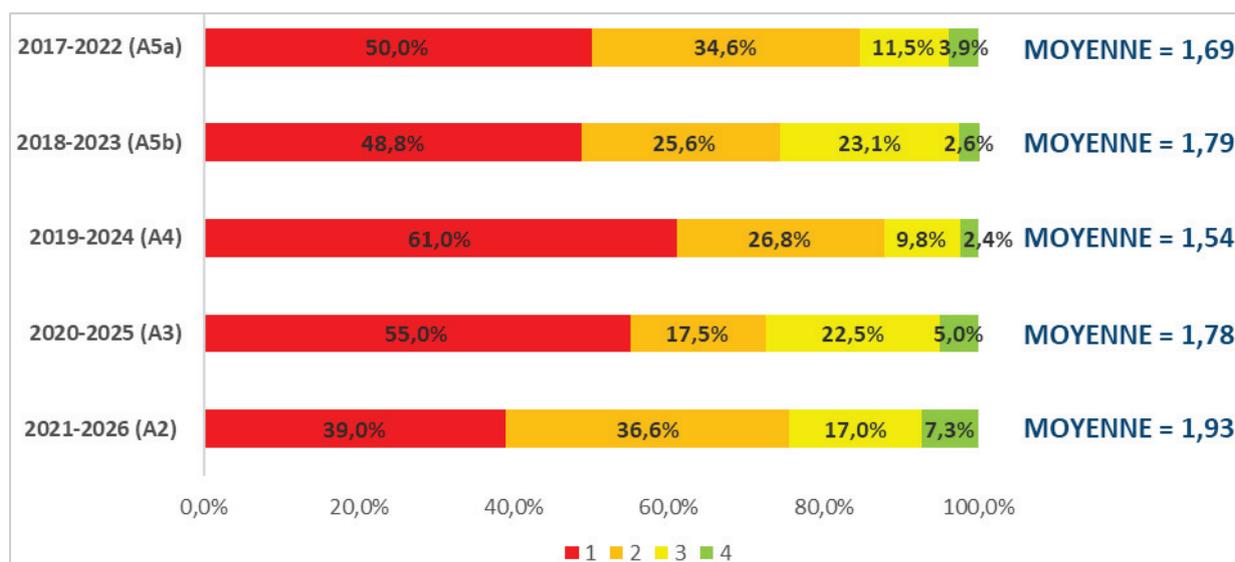
1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 39 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'utilité de l'entretien avec leur ER après avoir suivi l'EP

Entre 53,8% et 73,2% des étudiants ont attribué la note de 1 ou 2 alors qu'entre 26,8% et 46,2% d'entre eux ont attribué une note de 3 ou 4. Aussi, au maximum 12,2% des étudiants ont attribué la note de 4 (Figure 39).

Enfin, nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **La discussion avec ton Enseignant Référent après avoir suivi un Enseignement Personnalisé t'aide à construire ton projet**

professionnel » afin d'évaluer l'apport de ces échanges pour la construction du projet professionnel des étudiants. Les notes attribuées par chacune des promotions sont présentées dans la Figure 40.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 40 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport de l'échange avec leur ER après avoir suivi l'EP pour la construction de leur projet professionnel

L'immense majorité des étudiants ont attribué la note de 1 ou 2 (entre 72,5% et 87,8%) alors qu'entre 12,2% et 27,5% des étudiants ont attribué une note de 3 ou 4 et au maximum 7,3% d'entre eux ont attribué la note de 4 (Figure 40).

Pour ces trois questions, il ne semble pas y avoir de différences entre les promotions et en fonction de l'avancée dans le cursus même si la promotion de A4 a été un peu plus sévère (Figure 38, 39, 40).

Nous avons également demandé aux étudiants en A5 de justifier leurs réponses. Selon l'ER auquel l'étudiant était affilié, les commentaires pour justifier de l'entretien avant de suivre l'EP étaient particulièrement divers. On note :

- **Des étudiants qui considéraient qu'ils savaient ce qu'ils avaient envie de faire et/ou que leur ER n'avait pas son avis à donner sur leurs choix d'EP** (huit étudiants de A5a soit 30,8% et 11 étudiants de A5b, 28,2%) : « La plupart des ER ne nous connaissent pas assez. On est adulte, et on sait ce qu'on veut faire », « je sais dans quoi je veux m'orienter », « Pas besoin de me dire ce que je dois faire ».
- **Des étudiants qui ne discutaient pas de leurs choix d'EP avec leur ER ou dont l'ER n'était pas intéressé par le sujet** (sept étudiants de A5a, 26,9% et six de A5b, 15,4%).
- **Des étudiants dont l'ER était particulièrement indisponible dont certains étudiants qui ont mis en évidence des disparités entre les ER** (cinq étudiants de A5a, 19,2% et trois en A5b, 7,7%) : « Ça dépend vraiment de l'ER, certains ne nous connaissent pas assez. Ce n'est pas une conseillère d'orientation sauf si elle est vraiment investie ».

Uniquement une dizaine d'étudiants (environ un étudiant sur quatre) de la promotion A5b ont indiqué que la discussion avant de suivre l'EP pouvait être utile : « permet de réfléchir à comment s'inscrit l'EP dans notre cursus et permet d'avoir le recul de l'ER et potentiellement l'avis d'autres étudiants suivis par l'enseignant sur l'EP en question », « permet de sensibiliser à la diversité des cursus possibles ». Un étudiant de la promotion A5a proposait même de faire l'entretien en amont de l'EP avec l'enseignant responsable de l'EP plutôt qu'avec l'ER.

Concernant l'entretien après avoir suivi les EP, les étudiants qui l'ont considéré utile le justifiaient par le fait qu'il leur a permis un **debriefing** avec l'ER sur l'apport de l'EP (six étudiants de A5a, 23,1% et huit de A5b, 20,5%). Aussi, sept étudiants de A5a (26,9%) et 13 étudiants de A5b (33,3%) indiquaient que cet entretien leur a permis de faire un **retour sur l'EP** : « *uniquement dans un but d'amélioration d'EP si l'ER fait remonter et pour l'aider à aiguiller les futurs étudiants* ». Cependant, six étudiants de A5a (23,1% des répondants) et 13 étudiants de A5b (33,3%) indiquaient que cet entretien **n'avait pas eu d'apport**. Enfin, six étudiants de A5a (23,1%) et six de A5b (15,4%) pointaient de nouveau du doigt leurs relations avec leur ER et des disparités entre eux.

Concernant l'apport de ces entretiens pour la construction du projet professionnel des étudiants, on distingue dans les commentaires :

- **Les étudiants pour qui ces entretiens ont eu un apport** (cinq étudiants de A5a, 19,2% et sept étudiants de A5b, 17,9%) : « *Elle me poussait à me rendre compte si ça m'apportait quelque chose et si je voulais faire ça ou pas* », « *Il a eu des choix en tant qu'étudiant à faire pour sa carrière, il a pu me donner des conseils, c'est intéressant d'échanger avec l'ER* ».
- **Les étudiants pour qui ces entretiens n'ont pas eu nécessairement d'apport** (sept étudiants de A5a soit 26,9% et 13 étudiants de A5b, 33,3%) : « *J'avais déjà une idée bien en tête et ça m'a conforté en partie dans mes choix* », « *Je savais ce que je voulais faire mais ça m'a permis de découvrir d'autres choses* ».
- **Les étudiants qui n'ont eu que peu d'échanges avec leur ER du fait du manque d'implication de ce dernier** (six étudiants de A5a et neuf étudiants de A5b soit 23,1% des répondants).

b. Interprétation et discussion

Globalement, les étudiants ont considéré la discussion avec l'ER avant de suivre les EP comme peu utile voire inutile, en particulier pour ceux qui avaient une idée précise de leur projet professionnel et/ou des EP qu'ils souhaitaient réaliser. Les étudiants voient en l'entretien avec l'ER après avoir suivi l'EP une utilité légèrement supérieure par rapport à l'entretien avant de suivre l'EP (les notes moyennes ont gagné entre 0,45 et 0,74 points (Figure 38 et 39). Cependant, les étudiants ne considèrent pas cet entretien comme indispensable (plus de la moitié des étudiants ont attribué une note de 1 ou 2 et les notes moyennes ne dépassaient pas 2,26 ; Figure 39). Ces éléments ressortaient également dans les commentaires. Concernant la discussion après avoir suivi les EP, il ressortait qu'elle permet de faire un debrief avec l'ER. On remarque, cependant, que les étudiants voyaient plutôt en cet entretien l'occasion de faire un retour sur le contenu de l'EP et pas vraiment l'occasion de discuter de son apport pour son projet professionnel (aucun étudiant n'a formulé de commentaires en lien avec la construction de son projet professionnel). On constate ainsi que les discussions avec l'ER et en particulier la discussion après avoir suivi l'EP n'ont eu globalement que peu d'apport pour la construction du projet professionnel des étudiants quelle que soit leur promotion ou leur avancée dans le cursus (Figure 40). Par ailleurs, l'apport de cette discussion était variable selon les étudiants et leurs attentes. Certains étudiants ne ressentaient pas le besoin d'échanger avec leur ER et voulaient rester seul maître de la construction de leur projet professionnel. Au contraire, certains étudiants ont particulièrement apprécié échanger avec leur ER qui les a guidés dans cette construction.

Finalement, l'intérêt des échanges entre l'étudiant et son ER dépend du fait qu'un binôme se corresponde bien et ce n'était pas toujours le cas. En effet, il semble exister une disparité entre les ER. Certains ont été particulièrement disponibles pour échanger avec les étudiants dont ils étaient le référent et d'autres étaient beaucoup moins motivés. Ainsi, certains étudiants mettaient en avant le fait qu'ils ont eu peu d'échange avec leur ER par rapport à leurs besoins d'être guidés et conseillés du fait du manque de disponibilité de ce dernier. Au contraire, les étudiants qui n'avaient pas besoin

d'être guidés et dont l'ER était trop impliqué se sont sentis plutôt bridés. Cependant, on ne peut pas négliger les quelques étudiants pour qui les discussions avec l'ER ont eu un véritable apport pour leur projet professionnel (un peu moins d'un étudiant sur cinq).

En conclusion, bien que les échanges entre les étudiants et leur ER aient lieu principalement en face à face ce qui facilite les interactions et améliore la qualité de ces échanges, il semblerait que globalement les différents entretiens soient peu bénéfiques aux yeux des étudiants. La discussion avec l'ER après avoir suivi l'EP semble avoir une importance légèrement supérieure dans la mesure où elle est l'occasion de formuler un retour sur l'EP réalisé afin que l'enseignant puisse conseiller d'autres étudiants.

Globalement, les entretiens avec l'ER et en particulier celui en aval de l'EP ont eu peu d'influence sur la construction du projet professionnel des étudiants. En effet, une part non négligeable d'étudiants ont souffert du manque de disponibilité de leur enseignant pour échanger ou du manque d'implication de ce dernier. Il semblerait cependant, que pour certains étudiants qui entretenaient de bonnes relations avec leur ER et pour qui l'implication de ce dernier était à la hauteur de leurs attentes et de leurs besoins, que les différents temps d'échanges aient pu influencer la construction de leur projet professionnel. Ceci nécessitait cependant que le binôme enseignant-étudiant fonctionne bien.

G. Rencontres avec des professionnels dans le cadre des EP

Au cours de nos entretiens téléphoniques, nous avons cherché à voir si le dispositif des EP représentait une opportunité pour les étudiants pour commencer à s'intégrer dans le milieu professionnel en rencontrant des professionnels de terrain (c'est-à-dire autres que des enseignants chercheurs). Nous avons cherché à voir quel a été l'apport de ces rencontres pour la construction de leur projet professionnel. Cette étude n'a pas été menée auprès des promotions en début de cursus pour lesquelles nous avons considéré que les étudiants n'étaient pas suffisamment avancés dans le cursus pour avoir leur retour.

1. Les EP : un dispositif favorisant les rencontres avec des professionnels

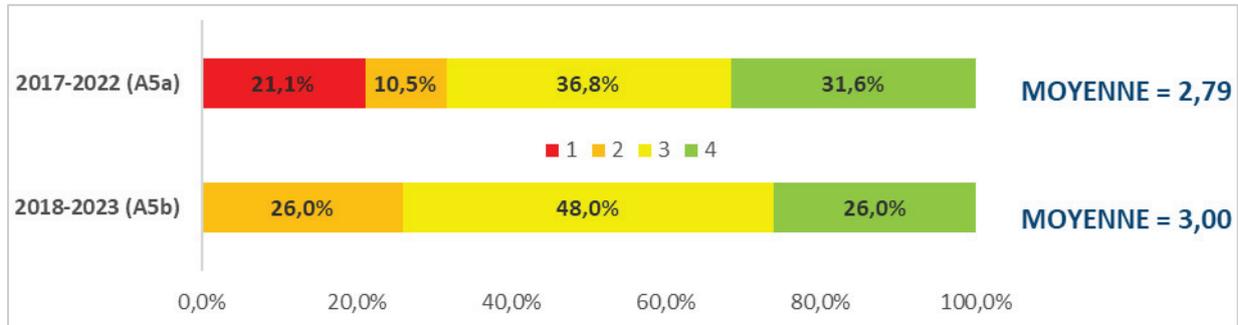
En réponse à nos questions, 73,0% des étudiants de A5a et 69,2% des étudiants de A5b ont dit avoir pu rencontrer des professionnels. Aussi, 61,5% des étudiants de A5a et 82,0% des étudiants de A5b auraient souhaité rencontrer plus de professionnels dans le cadre des EP. Le dispositif semble donc favoriser les rencontres entre les étudiants et les professionnels de terrain comme les praticiens par exemple. Cependant, une grande majorité d'étudiants aurait souhaité en rencontrer encore plus.

Nous avons demandé aux étudiants qui ont pu échanger avec des professionnels dans le cadre de leurs EP si ces échanges ont été enrichissants pour eux. Dix-neuf étudiants de A5a (73,0% des répondants) et 27 étudiants de A5b (69,2%) ont formulé un avis. Plus de huit étudiants sur dix ont attribué la note de 4. Aussi, 100% des étudiants de la promotion A5b ont attribué une note de 3 ou 4 ainsi que 89,4% des étudiants de la promotion A5a et les moyennes (3,68 en A5a et 3,81 en A5b) étaient excellentes. Seuls quelques étudiants de A5a (10,6%) ont attribué une note de 1 ou 2. Ces résultats montrent clairement que les rencontres avec les professionnels ont été enrichissantes pour les étudiants.

2. Apports de ces rencontres pour les étudiants

a. Apports pour la construction du projet professionnel

Nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **Les échanges avec ces professionnels t'ont guidé dans la construction de ton projet professionnel ?** ». La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 41.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 41 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport des rencontres avec les professionnels pour la construction de leur projet professionnel

Entre 68,4 et 74% des étudiants ont attribué une note de 3 ou 4 et les moyennes attribuées (2,79 et 3,00) étaient plutôt bonnes. Cependant, entre 26 et 31,6% des étudiants ont attribué une note de 1 ou 2 (Figure 41).

Nous avons demandé aux étudiants d'expliquer l'apport de ces rencontres. Pour neuf étudiants de A5a (47,4% des étudiants de cette promotion ayant rencontré des professionnels) et pour onze étudiants de A5b (40,7%), ces rencontres ont joué un **rôle dans leur orientation** : « *ça m'a conforté dans mes idées, et m'a montré les possibilités* », « *Donne des voies, ouvre des portes et permet de s'intéresser à un sujet et de savoir ce qui est faisable !* ». Pour deux étudiants de A5a et neuf de A5b, ces rencontres ont permis d'avoir des **discussions intéressantes et d'avoir une vision de terrain** : « *Ils nous parlent de leur quotidien, donnent des anecdotes, des conseils, des expériences en début de carrière* », « *Permet de voir ce qu'on voit en cours mais du point de vue du professionnel. On a une vision de terrain et une vision nouvelle* ». Toutefois, pour deux étudiants de A5b, les rencontres avec les professionnels n'ont pas eu d'impact sur la construction de leur projet professionnel mais ils ont cependant confirmé le caractère intéressant de ces rencontres. Enfin, pour les autres étudiants de la promotion A5a (six étudiants), c'est uniquement à travers les stages que les rencontres avec les professionnels ont été enrichissantes.

Les rencontres avec les professionnels semblent donc avoir une importance non négligeable dans la construction du projet professionnel des étudiants (pour environ 70 à 75% d'entre eux). Mais, pour environ 25 à 30% des étudiants, elles n'ont pas eu spécialement d'apport (Figure 41).

b. Apports pour l'intégration dans le milieu professionnel

Au-delà de les aider à construire leur projet professionnel, nous avons cherché à voir si les rencontres avec les professionnels dans le cadre des EP ont permis aux étudiants de mieux s'intégrer dans le milieu professionnel. Nous avons alors pris en note les réponses spontanées des étudiants. Ainsi, 18 étudiants de A5a (69,2% des répondants) et 15 étudiants de A5b (38,5%) ont répondu que les EP ne leur avaient pas permis de mieux s'intégrer dans le milieu professionnel. Trois étudiants de A5a (11,5% des répondants) et quatre étudiants de A5b (10,3%) étaient sans avis ou donnaient un avis mitigé. Quatre étudiants de A5a (15,4%) et huit étudiants de A5b (20,5%) ont affirmé que ce sont uniquement leurs stages complémentaires qui leur ont permis de mieux s'intégrer dans le milieu

professionnel : « *les stages ça aide car apporte de meilleures connaissances qui permettent d'être moins perdu en arrivant dans le milieu professionnel* ». Enfin, uniquement neuf étudiants de A5b (23,1% des répondants) ont affirmé que les EP ont eu un apport.

Par ailleurs, nous avons demandé aux étudiants d'expliquer les raisons pour lesquelles ils auraient souhaité rencontrer plus de professionnels dans le cadre des EP. Leurs commentaires semblaient être en lien avec une part d'intégration dans le milieu professionnel. Même si dix étudiants de A5a et sept étudiants de A5b ne ressentaient pas le besoin de rencontrer plus de professionnels, pour huit étudiants de A5a (34,8% des étudiants formulant un commentaire) et douze étudiants de A5b (32,4%), ces rencontres ont permis **d'avoir un recul sur la profession et une vision de terrain** : « *Intéressant de voir des gens qui sont dans la vraie vie et qui travaillent dans le vrai monde et qui ont une vision concrète des choses* », « *Toujours très intéressant d'avoir des retours des professionnels plutôt que celle des Enseignants Chercheurs sans expérience du terrain* », « *Permet d'avoir un regard externe sur certains sujets autre que celui des profs* ». Pour quatre étudiants de A5a (17,4% des étudiants ayant formulé un commentaire) et douze étudiants de A5b (32,4%), des rencontres avec des professionnels plus nombreuses permettraient d'avoir **un avis extérieur sur la profession, sur leur projet et d'avoir des discussions enrichissantes** : « *C'est toujours intéressant d'avoir le retour de gens qui ont des parcours atypiques* ». Enfin, ces rencontres permettent la **création d'un réseau** d'après six étudiants de A5a (26,1%) et cinq étudiants de A5b (13,1%). Un étudiant de A5a formulait même le commentaire : « *En dehors du projet professionnel, ça nous permet de se créer un projet de vie* ».

Finalement, on observe que les EP permettent une intégration dans le milieu professionnel uniquement parcellaire et seulement pour quelques étudiants. Ceci est d'autant plus marqué pour la promotion A5a avec plus de deux étudiants sur trois qui ont répondu que les EP ne leur ont pas permis de s'intégrer dans le milieu professionnel. *A priori*, c'est principalement grâce aux stages complémentaires que les étudiants commencent à s'intégrer dans le milieu professionnel. Cependant, on peut voir dans les justifications formulées pour d'autres questions que les étudiants ont inconsciemment l'impression que les EP et les rencontres avec les professionnels permettent une intégration dans le milieu professionnel. Les thèmes que nous avons identifiés dans les commentaires des étudiants vont dans le sens d'une intégration débutante (création d'un réseau, prise de recul sur la profession et sur le projet de l'étudiant, apport d'une vision de terrain). En effet, les étudiants acquièrent une vision de la profession de plus en plus juste et rejettent même celle qui leur a été enseignée à l'école comme en témoignent les commentaires critiquant la vision qu'apportent les enseignants chercheurs. Cependant, encore une fois, l'apport de ces rencontres avec les professionnels est très étudiant-dépendant. Certains étudiants vont les utiliser uniquement pour discuter, car ils trouvent cela enrichissant, mais finalement relativement peu d'étudiants vont en tirer un bénéfice pour la construction de leur projet professionnel ou pour commencer à s'intégrer dans le milieu professionnel. On peut également s'interroger de l'implication des intervenants : lors de leurs venues et des échanges avec les étudiants, sont-ils suffisamment disponibles et impliqués pour aider les étudiants et les orienter dans leurs projets ?

Le dispositif des EP semble être un moyen intéressant de favoriser les échanges entre les étudiants et les professionnels. L'immense majorité des étudiants a eu l'occasion d'échanger avec des professionnels (autres que des enseignants chercheurs) dans ce cadre. Ces rencontres ont été particulièrement enrichissantes pour les étudiants. D'ailleurs, l'immense majorité d'entre eux aurait souhaité rencontrer encore davantage de professionnels. Les étudiants ont particulièrement apprécié le fait d'avoir une autre vision de la réalité et du terrain. De manière générale, il semblerait que ces rencontres puissent jouer un rôle dans la construction du projet professionnel des étudiants et semblent les aider à s'orienter mais cela restait étudiant-dépendant. Cependant, ces rencontres semblent avoir, pour l'instant, peu d'apport pour l'intégration des étudiants dans le milieu professionnel.

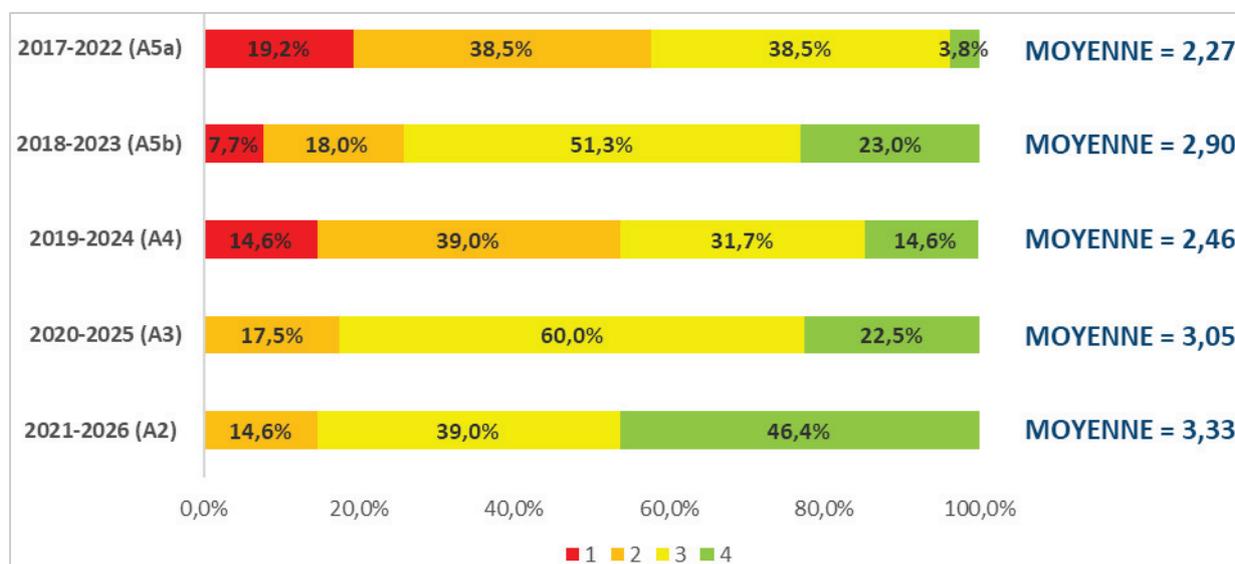
H. Un dispositif favorisant la construction du projet professionnel des étudiants ?

1. Ressenti des étudiants vis-à-vis de l'apport du dispositif pour la construction de leur projet professionnel

Nous avons en dernier lieu cherché à voir quel était l'impact du dispositif des EP sur la construction du projet professionnel des étudiants.

a. Résultats obtenus

Nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **Pour toi, les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup sont utiles pour la construction de ton projet professionnel** ». Les réponses des étudiants sont présentées dans la Figure 42.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 42 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel

Les moyennes attribuées par chacune des promotions oscillaient entre 2,27 et 3,33 ce qui est une bonne note moyenne. Entre 42,3% et 85,4% des étudiants ont attribué une note de 3 ou 4. On observe une tendance à l'amélioration de promotion en promotion avec une nette amélioration dès la promotion A5b. Alors que 42,3% des étudiants de A5a ont attribué des notes de 3 ou 4, ils étaient 74,3% à donner les mêmes notes pour la promotion A5b. On observe de nouveau cette tendance entre les trois promotions qui ont répondu via les questionnaires en ligne. En effet, le taux de note

de 4 est plus que multiplié par trois entre les promotions de A4 et de A2. Aussi, aucun étudiant des promotions de A3 et A2 n'a attribué la note de 1 et plus de quatre étudiants sur cinq de ces promotions ont attribué des notes de 3 ou 4 (et plus d'un étudiant sur cinq pour la note de 4) (Figure 42).

Nous avons également demandé aux étudiants de toutes les promotions de justifier en quoi les EP ont eu un apport pour la construction de leur projet professionnel. Nous avons obtenu, grâce à nos entretiens téléphoniques et nos questionnaires en ligne prêt de 140 commentaires. Quelques exemples de commentaires formulés par les étudiants sont repris en Annexe 25. Nous avons trié ces commentaires en différents thèmes présentés dans le Tableau XXII.

Tableau XXII : Thèmes abordés par les étudiants dans leurs commentaires pour justifier de l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel

Promotion	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	2019-2024 A4	2020-2025 A3	2021-2026 A2
<i>Nombre de commentaires total</i>	20 (76,9%)	37 (94,9%)	29 (70,7%)	30 (75,0%)	26 (63,4%)
Savoir si un domaine peut plaire ou non à l'étudiant et approfondir un domaine qui lui plaît	5 (25,0%)	9 (24,4%)	3 (10,4%)	6 (20,0%)	6 (23,1%)
Ouverture d'esprit	4 (20,0%)	10 (27,0%)	9 (31,0%)	13 (43,3%)	18 (69,2%)
Construction ou confort dans le projet professionnel	0	13 (35,1%)	7 (24,1%)	6 (20,0%)	0
Apport des stages	2 (10,0%)	0	0	0	0
Nombre de places limitées	0	1 (2,7%)	7 (24,1%)	3 (10,0%)	0
Course aux ECTS	1 (5,0%)	2 (5,4%)	3 (10,4%)	2 (6,7%)	0
Absence d'apport	5 (25,0%)	0	0	0	2 (7,7%)
Autres commentaires	3 (15,0%)	2 (5,4%)	0	0	0

b. Interprétation et discussion

Le dispositif semble donc avoir un apport pour la construction du projet professionnel des étudiants comme en témoignent les bonnes notes moyennes attribuées par chaque promotion (Figure 42). Il semblerait une nouvelle fois que l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel soit très étudiant-dépendant. En effet, pour une part importante des étudiants, le dispositif a eu un apport non négligeable ; ces étudiants ont alors attribué la note de 4 (entre 3,8 et 46,4% des étudiants). Cependant pour entre 14,6 et 57,7% des étudiants, le dispositif n'a eu que peu d'apport et ils ont attribué des notes de 1 ou 2 (Figure 42).

On observe une légère tendance à l'amélioration d'année en année (Figure 42). Ceci peut être dû à une amélioration du dispositif (augmentation de la diversité d'enseignements proposés, meilleure connaissance des étudiants sur le fonctionnement du dispositif, augmentation du nombre de places offertes dans certains enseignements). On aurait pu s'attendre à observer une nette amélioration du ressenti des étudiants en fin de cursus. En effet, ils ont plus de recul sur leur projet professionnel et sur l'apport du dispositif pour la construction de ce dernier. Il semblerait que dans notre étude, les réponses des étudiants soient plus dépendantes des améliorations du dispositif au fur et à mesure des années que de l'avancée des étudiants dans le cursus.

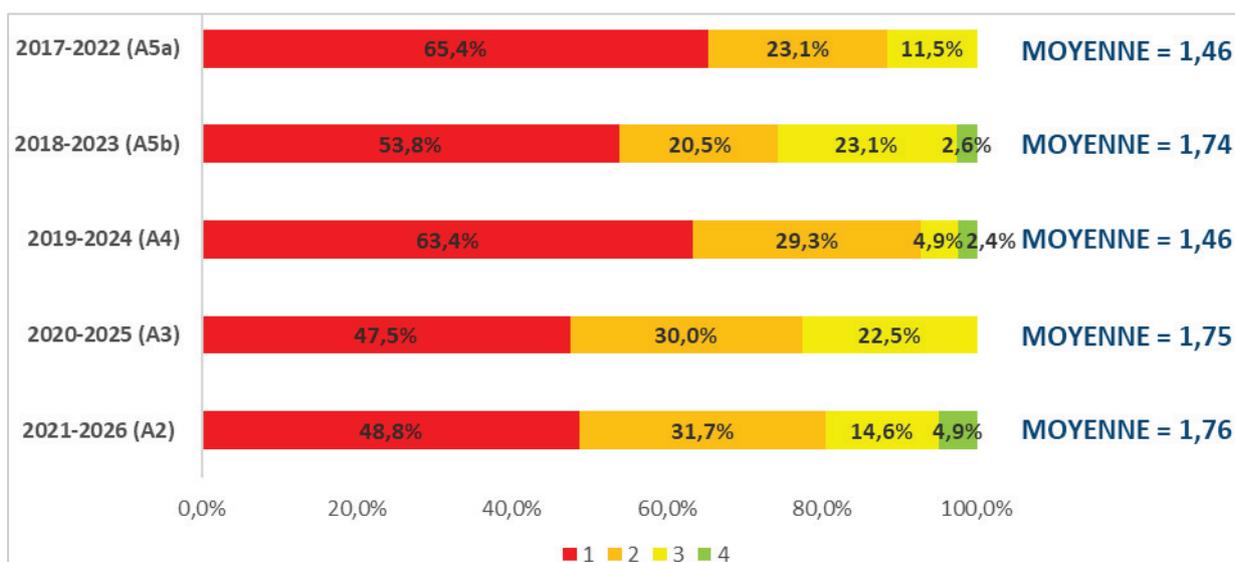
À la lecture des nombreux commentaires formulés par les étudiants (Annexe 25 et Tableau XXII), on remarque que l'apport du dispositif des EP pour la construction du projet professionnel des étudiants revêt trois volets principaux. D'une part, le dispositif semble permettre aux étudiants de **voir quels domaines leur plaisent plus particulièrement ou non**. En effet, à travers certains EP, les étudiants ont pris conscience que certaines disciplines n'étaient pas faites pour eux. D'autres ont découvert un véritable attrait pour certaines disciplines. Quoi qu'il en soit, les étudiants semblent avoir eu à cœur d'aller plus loin dans les disciplines qui leur ont particulièrement plu. D'autre part, les EP sont aussi un moyen pour les étudiants **de s'ouvrir l'esprit et de découvrir de nouvelles disciplines**, parfois non enseignées dans le tronc commun. Enfin, certains étudiants ont même confirmé dans leurs commentaires que le dispositif des EP leur a permis (ou leur permet) de **construire leur projet professionnel** ou les a confortés dans leurs choix.

Les étudiants pour qui le dispositif n'aura pas eu d'apport le justifient également. Pour certains, ils n'en avaient tout simplement **pas besoin** car soit ils avaient déjà une idée précise de leur avenir professionnel, soit ils n'étaient pas suffisamment avancés dans leur cursus (notamment les étudiants des promotions de A3 et A2).

Nous avons cherché à voir en fin d'enquêtes si le dispositif pouvait favoriser la construction du projet professionnel des étudiants. Il semblerait qu'il puisse avoir un certain apport dans la mesure où il permettait de prendre conscience des domaines qui leur plaisaient davantage et de les approfondir. Le dispositif semblait permettre également une certaine ouverture d'esprit et peut pour certains étudiants les conforter dans leur projet professionnel. Cependant, son apport pour la construction du projet professionnel semblait être très différent selon les étudiants. Certains n'avaient en effet pas spécialement besoin de construire leur projet professionnel et avaient dès l'entrée à l'école une idée bien précise de ce qu'ils avaient envie de faire.

2. Apports des documents administratifs

Nous avons soumis aux étudiants l'affirmation « **La fiche de suivi de l'Enseignement Personnalisé t'aide pour réfléchir à ton projet professionnel** » afin d'évaluer l'apport de cette fiche (cf. Annexe 7) pour la réflexion de l'étudiant sur de l'apport de l'EP suivi pour son projet professionnel. La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 43.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 43 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'apport de la fiche EP pour la construction du projet professionnel des étudiants

La réponse qui a été la plus attribuée est la note de 1 et environ trois étudiants sur quatre ont attribué les notes de 1 ou 2 (Figure 43). Nous avons également demandé aux étudiants des deux promotions interrogées via nos entretiens téléphoniques de justifier leurs réponses. Seul neuf étudiants de A5b (23,7% des étudiants formulant un commentaire) et deux de A5a (8,3%) ont signalé un **apport** de cette fiche EP pour la construction de leur projet professionnel. Pour ces étudiants, cette fiche leur permet de faire le point sur l'EP suivi notamment au moment de la discussion avec leur ER : « *C'est bête mais c'est un moment où on se pose et où on remet en place les choses* », « *Sert à se creuser la tête et voir ce qu'on a vraiment appris* ». Cependant pour 17 étudiants de la promotion A5a (70,8% des étudiants formulant un commentaire) et 20 étudiants de la promotion A5b (52,6%), cette fiche EP représentait une **formalité administrative dans laquelle ils « baratinent »** : « *très redondant et aucun rapport avec le projet professionnel* ». Enfin pour trois étudiants de la promotion A5a (12,5% des répondants) et quatre étudiants de la promotion A5b (10,5%), cette fiche était inutile.

On constate alors que de manière générale la fiche de validation des EP (Annexe 7) n'a pas aidé les étudiants à construire leur projet professionnel. Uniquement quelques étudiants ont profité de cette fiche pour réfléchir à l'écrit à leur projet. Pour la majorité, cette fiche semblait plutôt être une contrainte. Pour certains, le contenu de cette fiche était même inadapté à la construction de leur projet professionnel. Cependant, il est important de rappeler que le but initial de cette fiche était de servir de base à la discussion avec l'ER. Moins d'un étudiant sur dix a émis des commentaires dans ce sens.

Nous avons alors proposé une alternative à cette fiche : un livret de suivi des EP ayant le même principe que le livret de suivi de stages (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.1.c). Nous avons alors soumis aux étudiants l'affirmation « **Un livret de suivi des Enseignements Personnalisés, ayant le même principe que le livret de suivi de stages te semble préférable pour réfléchir à ton projet professionnel** ». La répartition des réponses des étudiants est présentée dans la Figure 44.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Figure 44 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'intérêt d'un livret de suivi des EP pour la construction du projet professionnel

Entre 48,7% et 75,6% ont attribué une note de 1 ou 2 alors qu'entre 24,4% et 51,3% des étudiants ont attribué une note de 3 ou 4 (ils étaient entre 7,3 et 25,7% pour la fiche EP ; Figure 43). Aussi les notes moyennes étaient comprises entre 1,98 et 2,36 (Figure 44) alors qu'elles étaient comprises entre 1,46 et 1,76 pour la fiche EP (Figure 43).

Pour justifier leurs réponses, sept étudiants de A5a (28,0% des étudiants ayant formulé un commentaire) et six étudiants de A5b (15,6%) ont affirmé qu'un livret de suivi des EP représenterait une **contrainte et de la paperasse supplémentaire**. Aussi, six étudiants de la promotion A5a (24,0%) et sept étudiants de la promotion A5b (18,4%) ne voyaient pas l'intérêt d'un livret de suivi des EP étant donné qu'ils n'ont **pas utilisé le livret de stage**. Cependant, pour sept étudiants de la promotion A5a (28,0% des étudiants ayant formulé un commentaire) et 19 étudiants de la promotion A5b (50,0%), ce **livret des EP pourrait être utile** : « Ça serait mieux car ça regrouperait tous les EP », « Permet de tout avoir au même endroit, permet un suivi et de mieux réfléchir dans une continuité », « pour suivre l'évolution, plus cohérent que des feuilles volantes », « permettrait de voir une orientation se profiler ». Enfin, deux étudiants ont soumis l'idée que ce livret soit en format numérique.

Finalement, en comparant les résultats obtenus pour la fiche EP et ceux obtenus pour un éventuel livret de suivi des EP, on constate que ce dernier, s'il existait, serait légèrement plus apprécié par les étudiants (Figure 43 et 44). Les étudiants désignaient dans leurs commentaires la fiche EP comme une feuille volante, remplie par obligation et sans réelle réflexion pour valider l'EP. Pour la majorité d'entre eux, un livret de suivi des EP pourrait être un moyen de centraliser l'ensemble des EP suivis et d'observer l'évolution de la construction de leur projet professionnel. Au vu des réponses des étudiants, il semblerait que la fiche de suivi des EP ne soit pas adaptée pour que les étudiants réfléchissent à l'apport des EP suivis pour la construction de leur projet professionnel.

La fiche de suivi de l'EP, outil pour la discussion entre l'étudiant et son ER, ne semblait pas représenter une aide pour la construction du projet professionnel de l'étudiant mais plutôt une formalité administrative. Il semblerait qu'un livret rassemblant l'ensemble des EP suivis par les étudiants puisse avoir un apport un peu plus important et mieux aider les étudiants à construire leur projet professionnel et à y réfléchir.

3. Construction du projet professionnel en fonction du type d'EP et apports des stages par rapport aux EP

a. Résultats obtenus

Ensuite, nous avons cherché à voir quels types d'EP contribuent le mieux à la construction du projet professionnel des étudiants. La répartition de leurs réponses est présentée dans la Figure 45.

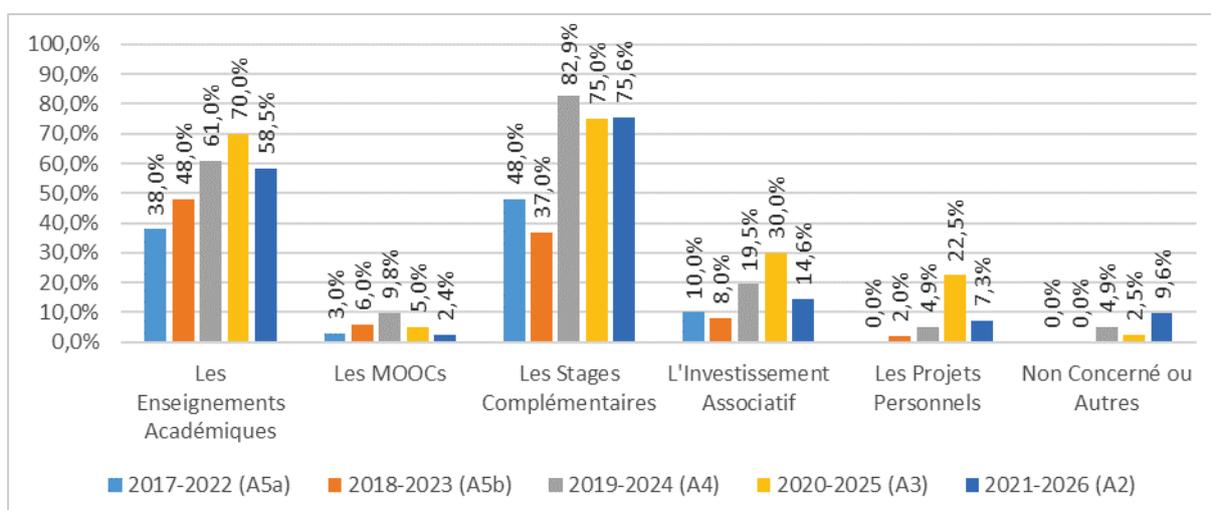


Figure 45 : Répartition des réponses des étudiants concernant les types d'EP qui contribuent le plus à la construction de leur projet professionnel

Les enseignements académiques et les stages complémentaires arrivaient largement en tête. Au cours des entretiens téléphoniques, les étudiants de A5a et A5b ont répondu la plupart du temps par un seul type d'EP alors qu'ils avaient la possibilité d'en cocher plusieurs. Au contraire en répondant aux questionnaires en ligne, les étudiants en A2, A3 et A4 ont souvent donné plusieurs réponses avec principalement les enseignements académiques et les stages complémentaires ainsi que l'investissement associatif qui arrivait en troisième position (Figure 45).

Nous avons également demandé aux étudiants d'expliquer plus particulièrement quels EP ont contribué à la construction de leur projet professionnel et dans quelles mesures. Les **enseignements académiques et en particulier ceux organisés par les clubs et associations de l'écoles** ont été mis en avant par 21 étudiants de A5b (53,8% des répondants de cette promotion) dont sept étudiants qui ont cité des clubs (17,9% des répondants) et neuf étudiants de A2 (22,0%) : « *Le club Aquaterra (et EP associé) me permet de mieux comprendre cet animal et même si je ne ferai pas NAC, j'ai déjà moins peur des serpents* », « *L'EP GTV fait découvrir le monde de la rurale ce qui nous permet de savoir si c'est quelque chose qui nous plaît ou non par exemple* ». Aussi, dix étudiants de la promotion de A3 (25,0% des répondants) et neuf étudiants de A4 (22,0%) mettaient également en avant des **enseignements académiques** : « *Tous les enseignements académiques que j'ai suivis permettent je pense de construire son projet professionnel (découverte de nouvelles disciplines/branches comme l'apiculture, l'aviculture, la recherche animale)* ». Il semblerait que les **enseignements de terrain ou proposant de la pratique** soient particulièrement utiles pour la construction du projet professionnel des étudiants. En effet, neuf étudiants de A5a (34,6% des répondants), sept étudiants de A5b (17,9%), deux étudiants de A3 (4,9%) et sept étudiants de A2 (17,1%) ont formulé des commentaires dans ce sens : « *Les EP que j'ai choisis permettent de mettre en application ses connaissances théoriques* », « *Ces enseignements nous permettent d'accéder au côté pratique des études qui sont très théoriques au début* », « *Plus de pratiques avec des vétérinaires différents qui permettent de découvrir les différentes facettes du métier* ».

Trente-trois étudiants de la A2 à la A4 ont justifié de l'apport des **stages complémentaires** : « *Les stages permettent de découvrir des domaines que l'on a bien aimé, ou alors de découvrir des domaines que l'on n'apprécie pas, et savoir ce que l'on aime pas dans un certain domaine c'est déjà essentiel !!* », « *Les stages permettent une réelle immersion dans le métier avec une composante pratique que l'on a pas à l'école, ils permettent de rencontrer du monde et de s'ouvrir aux différents domaines* ».

Enfin, 11 étudiants (toutes promotions confondues) ont également justifié de l'apport de leur **investissement associatif** : « *Ça m'a permis de voir ce que c'est de travailler avec des gens, de gérer des problèmes logistiques, de discuter avec l'ordre, de gérer des stocks, etc.* », « *L'investissement associatif m'a permis de me rendre compte que j'aimai beaucoup le management, la gestion d'une asso* ». Un étudiant de A4 a justifié de l'apport des **projets personnels** : « *Je pense que les projets personnels sont les plus importants car en général, ils sont pleinement choisis par l'étudiant et permettent une forme de liberté d'expression individuelle : c'est ce qui fait que les étudiants sont uniques et qu'ils ont des parcours uniques* ».

Dans un second temps, nous avons demandé aux étudiants de toutes les promotions « **Entre les stages et les Enseignements Personnalisés, qu'est-ce qui contribue le plus à la construction de ton projet professionnel** ». Les étudiants avaient uniquement le choix entre ces deux propositions. La répartition des réponses des étudiants est présentée par la Figure 46.

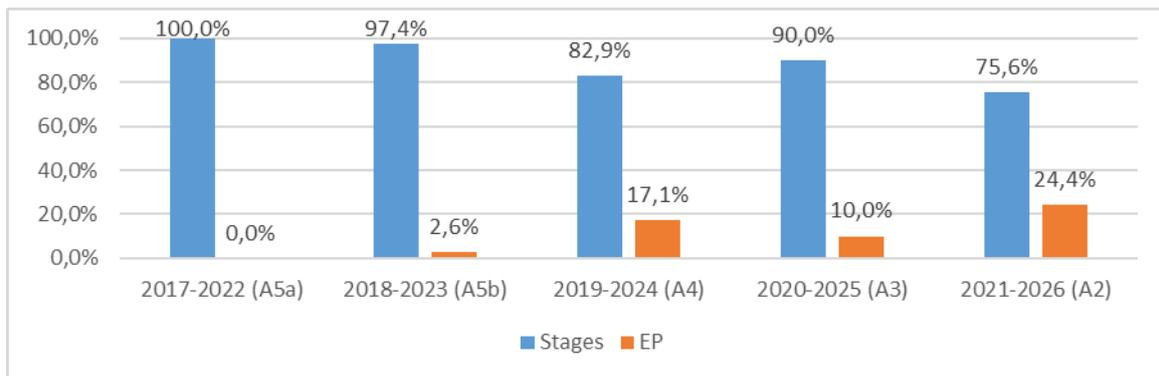


Figure 46 : Répartition des réponses des étudiants concernant l'élément qui a le plus contribué à la construction de leur projet professionnel.

Pour l'immense majorité des étudiants (entre 75,6% et 100%), ce sont les stages qui ont le plus contribué à la construction de leur projet professionnel. Par ailleurs, au fur et à mesure des promotions, il semble exister une tendance à l'augmentation de la proportion d'étudiants qui ont considéré les EP comme l'élément ayant le plus contribué à la construction de leur projet professionnel par rapport aux stages. En effet, on passe d'aucun étudiant à près d'un étudiant sur cinq pour la promotion de A2 (Figure 46).

b. Interprétation et discussion

De manière générale ce sont les enseignements pratiques (enseignements académiques de terrain ou proposant de la pratique et les stages) qui ont contribué le plus à la construction du projet professionnel des étudiants. En effet, les étudiants ont été confrontés à la réalité du métier et se sont rendus compte de ce qui leur plaisait ou pas. Aussi, pour certains étudiants, les enseignements académiques ont été l'occasion de découvrir de nouveaux domaines ou d'aller plus loin dans des domaines qui les intéressaient particulièrement et ainsi de confirmer ou non leur projet professionnel. Enfin, pour certains étudiants, l'investissement associatif semble revêtir une importance particulière dans la mesure où il a été l'occasion d'acquérir des compétences qui ne sont pas forcément acquises au travers du tronc commun voire même de se trouver une vocation. Finalement, quel que soit le type d'EP, des étudiants semblent y trouver un intérêt pour la construction de leur projet professionnel. Cependant, il existait un biais concernant les réponses des étudiants les plus jeunes (en A2 et A3). En effet, certains étudiants n'avaient pas encore eu, au moment où ils étaient interrogés, l'occasion de découvrir différents types d'EP et ainsi d'identifier ceux qui semblaient avoir le plus d'apport pour la construction de leur projet professionnel. C'est ce qui ressortait de certains commentaires : *« Je n'ai eu l'occasion de faire que des enseignements académiques et de l'investissement associatif »*.

Enfin, les stages revêtent une importance particulière dans la construction du projet professionnel des étudiants par rapport aux EP. Il semblerait, cependant, que les EP aient un impact de plus en plus important (Figure 46). On peut supposer une nouvelle fois que l'augmentation de la diversité des EP et les améliorations mises en place sur le fonctionnement du dispositif aient favorisé l'apport de ce dernier pour la construction du projet professionnel des étudiants.

De manière générale, il semblerait que ce soit principalement à travers les enseignements pratiques (en stages complémentaires ou à travers les enseignements académiques de terrain ou proposant de la pratique) que les étudiants ont le plus construit leur projet professionnel. En ayant une vision de la réalité du terrain, les étudiants semblaient se rendre compte de ce qui leur plaisait ou non. Les stages semblaient être encore l'élément majeur qui orientait les étudiants et les aidait à construire leur projet professionnel par rapport aux EP.

4. Évolution de l'orientation des étudiants selon l'avancée dans le cursus

Enfin, nous avons étudié l'apport des EP dans l'évolution de l'orientation des étudiants selon leur avancée dans le cursus. Pour cela, nous demandions aux étudiants dans quels domaines ils souhaitaient s'orienter, puis, s'ils avaient changé d'orientation au cours de leur cursus. Dans ce cas, nous avons alors demandé si les EP avaient joué un rôle ou non dans ce changement d'orientation. Les étudiants devaient alors attribuer une note entre 1 et 4 (plus la note était élevée, plus les EP avaient contribué aux changements d'orientations). Nous demandions par ailleurs vers quels domaines les étudiants souhaitaient finalement s'orienter.

a. Résultats obtenus

Nous avons associé en Annexe 26 les réponses de chaque étudiant. Nous avons regroupé dans le Tableau XXIII les étudiants qui ont changé d'orientation dans chaque promotion et les notes attribuées concernant la contribution des EP pour ce changement d'orientation.

Tableau XXIII : Réponses des étudiants ayant changé d'orientation et contribution des EP dans ce changement d'orientation

Promotion	Changement d'orientation		Contribution des EP		Promotion	Changement d'orientation		Contribution des EP	
2017-2022 A5a (18 étudiants soit 69,2% des répondants)	Oui, deux fois	1 (5,6%)	1	0	2020-2025 A3 (10 étudiants soit 25,0% des répondants)	Oui, plus de deux fois	2 (20,0%)	1	1 (50,0%)
			2	1 (100%)				2	0
			3	0				3	1 (50,0%)
			4	0				4	0
	Oui, une fois	17 (94,4%)	1	11(64,8%)		Oui, deux fois	1 (10,0%)	1	0
			2	3 (17,6%)				2	1 (100%)
			3	3 (17,6%)			3	0	
			4	0			4	0	
2018-2023 A5b (22 étudiants soit 56,4% des répondants)	Oui, deux fois	9 (9,1%)	1	3 (33,3%)	Oui, une fois	7 (70,0%)	1	4 (57,1%)	
			2	2 (22,2%)			2	2 (28,6%)	
			3	3 (33,3%)			3	0	
			4	1 (11,2%)			4	1 (14,3%)	
	Oui, une fois	13 (90,9%)	1	6 (46,1%)	2021-2026 A2 (4 étudiants soit 9,8% des répondants)	Oui, plus de deux fois	3 (75,0%)	1	1 (33,3%)
			2	3 (23,1%)				2	1 (33,3%)
3	4 (30,8%)	3	1 (33,3%)						
4	0	4	0						
2019-2024 A4 (13 étudiants soit 31,7% des répondants)	Oui, plus de deux fois	3 (23,1%)	1	0		Oui, une fois	1 (25,0%)	1	1 (100%)
			2	0				2	0
			3	1 (33,3%)	3			0	
			4	2 (66,7%)	4			0	
	Oui, deux fois	2 (15,4%)	1	0					
			2	1 (50,0%)					
		3	0						
		4	1 (50,0%)						
Oui, une fois	8 (61,5%)	1	6 (75,0%)						
		2	2 (25,0%)						
		3	0						
		4	0						

Ainsi, 68,7% des étudiants ont changé d'orientation une fois durant leur cursus, 19,4% ont changé d'orientation deux fois et 11,9% ont changé d'orientation plus de deux fois (Tableau XXIII).

Afin d'observer plus précisément la tendance de la contribution des EP pour les changements d'orientation des étudiants et étant donné les faibles effectifs ici, nous avons regroupé les réponses

des étudiants toutes promotions confondues ayant changé d'orientation au cours de leur cursus concernant la contribution des EP dans ce changement d'orientation. Ainsi, sur les 67 étudiants qui ont changé d'orientation, 33 ont attribué la note de 1 (49,2%), 16 ont attribué la note de 2 (23,9%), 13 ont attribué la note de 3 (19,4%) et seuls cinq étudiants ont attribué la note de 4 (7,5%). En moyenne, les étudiants ont attribué la note de 1,85.

b. Interprétation et discussion

Tout d'abord, il semblerait que les étudiants ont changé d'autant plus d'orientation qu'ils étaient avancés dans le cursus (Tableau XXIII). Les différentes expériences vécues durant leurs années d'études à travers leur cursus à l'école, les stages, les rencontres, et éventuellement les EP semblent avoir favorisé des changements d'orientation. La part d'étudiants ayant changé d'orientation au cours de leur cursus est particulièrement importante chez les promotions arrivées en fin de cursus avec plus d'un étudiant sur deux qui a changé d'orientation (Tableau XXIII). Cette proportion nous montre également que **la majorité des étudiants arrivent à l'école avec un projet professionnel loin d'être finalisé**, ce qui confirme les éléments décrits par Langford (3), Badinand et al. (65), Dernas et Siméone (66) et Degrange et al. (88) (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.A et B). D'ailleurs près d'un étudiant sur quatre parmi les étudiants interrogés en A5a étaient arrivés à l'école ne sachant pas vers quel domaine s'orienter (Annexe 26). Il semblerait alors qu'au cours du cursus il y ait bel et bien une construction du projet professionnel des étudiants avec des changements d'orientation. Dans l'immense majorité, **les étudiants ont changé d'orientation une fois au cours de leur cursus (68,7%) et éventuellement deux fois (19,4%)**. Très rares sont les étudiants qui ont changé d'orientation plus de deux fois (11,9%). Aussi, le fait que trois étudiants de A2 et deux étudiants de A3 aient déjà changé plus de deux fois d'orientation peut nous alerter et semble être le signe que certains étudiants soient particulièrement indécis quant à leur orientation.

Finalement, **les EP auront contribué aux changements d'orientation de plus d'un étudiant sur quatre**, ces étudiants ont attribué une note de 3 ou 4, ce qui n'est pas négligeable. Les EP semblent donc jouer un rôle important pour une part des étudiants (part qui reste cependant relativement faible). Aussi, la contribution des EP dans les changements d'orientation des étudiants reste très étudiant-dépendant.

En général, les étudiants interrogés sont arrivés à l'école sans une très idée précise de leur orientation professionnelle. Ils ont changé d'orientation pour la majorité d'entre eux une à deux fois au cours du cursus. Les EP ont contribué aux changements d'orientation d'environ un quart des étudiants même si la contribution du dispositif dans ces changements d'orientation reste étudiant-dépendant.

5. Les limites à la construction du projet professionnel des étudiants

À la fin de chaque enquête (Annexe 15, 16 et 17), les étudiants avaient la possibilité d'effectuer d'autres commentaires et propositions concernant le fonctionnement du dispositif des EP et la construction de leur projet professionnel. La plupart du temps, les étudiants sont revenus sur certains éléments qui leur ont particulièrement plu ou au contraire qui les ont particulièrement gênés. Nous n'avons pas cité ici l'ensemble des commentaires des étudiants (au total 90 commentaires ont été recueillis sur les cinq promotions interrogées). Deux étudiants de A5a, deux de A4 et trois de A2 sont revenus en fin d'enquête sur l'apport positif du dispositif pour la personnalisation de leur cursus et la construction de leur projet professionnel. Cependant un très grand nombre de commentaires mettaient en avant des limites du dispositif pour la construction de leur projet professionnel que nous avons regroupé dans le Tableau XXIV.

Tableau XXIV : Nombre de commentaires sur les éléments qui limitent l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel formulés en fin d'enquêtes

	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	2019-2024 A4	2020-2025 A3	2021-2026 A2
<i>Manque de diversité d'EP et de places offertes</i>	12 (46,2%)	0	5 (12,2%)	5 (12,5%)	3 (7,3%)
<i>Course aux ECTS</i>	1 (3,8%)	9 (23,1%)	5 (12,2%)	6 (15,0%)	3 (7,3%)
<i>Procédure des EP et échanges avec l'enseignant référent</i>	2 (7,7%)	3 (7,7%)	1 (2,4%)	0	2 (4,9%)

D'abord, les étudiants revenaient particulièrement sur le manque de diversité d'EP et le manque de places offertes sur certains EP (Tableau XXIV). Cette limite était d'autant plus marquée pour la promotion A5a qui a eu le sentiment d'être la promotion « *crash test* » : « *Domage qu'on ait été crash test : on n'a pas pu bénéficier pleinement du système car on a essuyé les plâtres* », « *Nous on était au début avec des EP qui se sont ouverts petit à petit donc c'était un peu frustrant de se dire qu'on est arrivé trop tôt* ». Cependant, trois étudiants de A5 ont indiqué une tendance à l'amélioration de la diversité des EP au fur et à mesure des années : « *La démarche commence vraiment à prendre du sens. Je n'étais pas fan en première année à cause de l'offre trop limitée mais là il y a vraiment un bel effort pour rendre ça attrayant et les profs doivent le ressentir. Je suis globalement satisfait de l'orientation que ça prend et il faut changer les mentalités étudiantes qui voient ça comme une contrainte mais plutôt comme quelque chose qui permet de personnaliser notre cursus* ». Mais ces améliorations semblent être à poursuivre comme l'ont mis en avant quatre étudiants de la promotion A5a : « *Dans l'ensemble une bonne idée qui demande d'être améliorée* », « *Il faut écouter les étudiants et proposer des EP qui soient beaucoup plus proches de leurs besoins réels* ». À travers les commentaires des étudiants, on constate que cette inadéquation entre l'offre et la demande constitue une vraie limite à l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel des étudiants. En effet, le fait que les étudiants soient refusés à des EP qu'ils avaient sélectionnés et donc qu'ils considéraient comme utiles pour le cursus et éventuellement pour la construction de leur projet professionnel semblait être un réel problème : « *C'est une antithèse d'être tiré au sort pour personnaliser son cursus* ». Le fait que certains étudiants ne trouvent pas suffisamment d'EP en lien avec leur projet professionnel ou se voient refusés au moment de la sélection semble également en constituer une limite.

Le second élément qui ressortait en fin d'enquête était la course aux ECTS. En effet, les étudiants semblaient particulièrement stressés par la validation des 24 crédits ECTS pour leurs EP et s'attardaient à les sélectionner en fonction de la valorisation en ECTS : « *C'est assez bien fait mais il y a encore des étudiants qui prennent les EP comme une sorte de contrainte et ne voient que les ECTS, il faut voir ça comme une opportunité !* », « *Aussi les minima d'ECTS à valider par année sont assez stressants, au final les EP deviennent contraignants et sources de stress alors qu'ils devraient être source de liberté* ».

Les étudiants ont mis également en évidence quelques dysfonctionnements du dispositif comme le fonctionnement de la procédure des EP, les différents temps d'échanges avec l'ER et les disparités entre les enseignants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.F et Tableau XXIV) : « *Il faut revoir la procédure avec l'ER qui est lourde* », « *Les profs référents ne devraient pas avoir grand-chose à dire, certains guident trop et bloquent, il faut ouvrir et laisser les gens aller chercher ailleurs, on devrait être libres* », « *Les ER devraient être plus impliqués et devraient mieux guider les étudiants et il existe une grande disparité entre les ER* ». D'autre part, un étudiant de A3 et deux étudiants de A2 mettaient en évidence le manque d'informations concernant le fonctionnement du dispositif en début de cursus : « *Qu'il soit mieux expliqué en début de première année. Personnellement je ne*

comprendais rien et le moment de postuler était tôt dans l'année, avec peu d'informations », « pour être rentré cette année à l'école, j'ai bien mis 3 mois à vraiment comprendre comment cela se passait, c'est dommage ! ». Enfin, un étudiant de A2 reprochait le travail trop important demandé dans certains EP et le côté chronophage du dispositif : *« Le volume horaire demandé est trop important par rapport au temps disponible. On ne peut pas aller en CM et en TD, fournir un travail personnel acceptable pour les cours, suivre les EP, s'investir dans des projets personnels, avoir une vie étudiante, etc. ».* On constate alors que pour ces quelques étudiants, le dispositif a plutôt été une source de stress qu'une ressource.

Enfin, quatre étudiants demandaient à ce que le dispositif soit encore étendu : *« Je pense que la force des EP repose essentiellement dans la diversité des enseignements. Je pense que c'est quelque chose qu'il faudrait plus mettre en valeur », « Enfin, pourquoi ne pas imaginer un cursus avec une plus grande part d'enseignements personnalisés (notamment stages) pour ceux qui envisagent une carrière atypique en dehors de la clinique ? ».* À travers ces commentaires, on observe alors que pour quelques étudiants, la part d'EP proposée dans le cursus est encore insuffisante et que l'apport de ce dispositif pour la construction de leur projet professionnel n'est pas encore tout à fait satisfaisant.

Le manque de diversité d'EP et de places offertes, un stress suscité par la validation des ECTS créant ainsi une course aux ECTS et quelques dysfonctionnements tels que l'inadéquation entre l'implication des ER par rapport aux besoins des étudiants et parfois le manque d'informations mis en avant dans les commentaires des étudiants en fin d'enquête semblent avoir limité l'apport du dispositif pour la construction de leur projet professionnel.

BILAN DE LA QUATRIÈME PARTIE

À travers notre étude réalisée auprès des étudiants de VetAgro Sup, issus d'une part de deux promotions arrivées en fin de cursus via des entretiens téléphoniques, et d'autre part des promotions de A2, A3 et A4 à travers des questionnaires en ligne, nous avons pu étudier les grandes tendances concernant le ressenti des étudiants par rapport au dispositif des EP et son apport pour la construction de leur projet professionnel.

Globalement les étudiants étaient satisfaits de pouvoir bénéficier de ce dispositif qu'ils considéraient comme un atout pour leur cursus et un complément intéressant au tronc commun. Cependant l'appréciation peut être différente selon les étudiants et il est parfois compliqué de distinguer des tendances selon les promotions ou l'avancée dans le cursus.

Dans l'ensemble, les étudiants semblaient suivre des EP qui correspondaient à leurs envies. Les EP étaient l'occasion de découvrir de nouvelles disciplines et représentaient en ce sens une certaine ouverture d'esprit. Ils permettent également d'aller plus loin dans certains domaines appréciés des étudiants. Ces derniers appréciaient particulièrement le fait de pouvoir aller sur le terrain et de découvrir les réalités du métier.

À travers leurs EP, les étudiants ont pour la majorité d'entre eux eu l'occasion de rencontrer des professionnels et ces rencontres semblent avoir un apport dans la réflexion de certains sur leur projet professionnel.

Cependant, nous avons pu voir que l'apport général du dispositif était encore relativement limité. Bien que le dispositif ait pu être déterminant dans la concrétisation du projet professionnel de certains étudiants, pour d'autres, il n'a eu que peu d'impact. C'est sur le terrain et en étant confrontés à la pratique et à la réalité du métier, notamment au travers des stages que les étudiants semblaient concrétiser le mieux leur projet professionnel.

Par ailleurs nos enquêtes nous ont permis de mettre en évidence certains éléments qui limitaient l'apport du dispositif et le rendaient contraignant et stressant. En effet, le manque de diversité d'enseignements proposés (en particulier au moment du lancement du dispositif) et le nombre de places limitées ainsi que la validation des ECTS semblaient réduire les choix d'EP des étudiants.

Pour les aider à construire leur projet professionnel, les étudiants peuvent profiter de différents temps d'échanges avec leur ER. Cependant, nos enquêtes ont mis en évidence que ce dispositif était globalement peu efficace. Le manque de disponibilité et d'implication de certains ER et l'inadéquation de leur implication par rapport aux besoins de certains étudiants semble limiter l'apport de ces échanges pour guider les étudiants.

CINQUIÈME PARTIE :
*Discussion sur les
apports de la
personnalisation du
cursus, ses limites et
les perspectives
d'évolutions*

I. Place de la personnalisation dans le cursus vétérinaire

A. Les EP, un dispositif bénéfique pour le cursus et les étudiants vétérinaires à maintenir et renforcer

Nous avons présenté l'intérêt de la mise en place d'une personnalisation du cursus au regard de la littérature (58, 66, 89, 100) (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.1). Les résultats de nos enquêtes (cf. TROISIÈME et QUATRIÈME PARTIES) ont permis de mettre en exergue les principaux apports du dispositif des EP proposé à VetAgro Sup qui sont finalement bien plus nombreux que ceux présentés dans la littérature. En effet, la diversité affichée (cinq types d'EP au choix, plus d'une soixantaine d'enseignements académiques optionnels, etc.) permet à chaque étudiant de construire son propre parcours et d'acquérir des connaissances et compétences différentes. Le dispositif permet d'aborder un très grand nombre de sujets, parfois plus éloignés de la médecine vétérinaire, et les possibilités d'EP sont infinies (cf. Annexe 4). Les EP constituent un véritable espace de liberté pour les étudiants, ce qui répond en partie à leurs demandes (3, 58, 67, 89). Ainsi, les étudiants considèrent le dispositif comme un atout pour leur cursus. La diversité est d'abord permise par les enseignants qui mettent en place ces EP en lien avec leurs disciplines d'enseignements ou non, jouant de leur imagination et de leurs réseaux de collègues et connaissances pour proposer des enseignements innovants.

Le dispositif permet une ouverture d'esprit aux étudiants à la fois par la découverte de nouvelles disciplines. Il les amène aussi à prendre conscience des domaines qui les intéressent davantage et à les approfondir (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C et H). Les EP constituent en cela, d'une part, un complément intéressant au tronc commun comme l'ont revendiqué les étudiants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C). Nous avons vu qu'ils déploreraient parfois le manque de pratique dans le cursus (3, 53). En choisissant des enseignements optionnels dédiés ou en réalisant des stages complémentaires, les étudiants semblent acquérir davantage de compétences pratiques, ce qu'ils apprécient également. Grâce aux EP, les étudiants peuvent revoir les éléments théoriques que leur a apporté le cursus tout en ayant une vision de terrain (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C, D, E, G et H). Ils peuvent aussi formaliser et valoriser leur engagement étudiant et l'acquisition de compétences peu présentes dans le tronc commun. Ce sont d'ailleurs ces compétences qui ont été mises en avant dans le travail de revalorisation de l'engagement étudiant (cf. DEUXIÈME PARTIE – IV). D'autre part, les EP répondent aux attentes des étudiants en tant qu'aide à la construction de leur projet professionnel (3, 89). Certains sont même confortés dans leur projet et leurs volontés d'orientation et de carrière (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H). Cependant, nous avons montré que l'apport du dispositif était différent d'un étudiant à un autre puisque certains en ont retiré un bénéfice moindre (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H).

B. Place de la personnalisation dans la formation des étudiants et organisation logistique

1. Place de la personnalisation dans la formation des étudiants

Nous avons vu que le cursus vétérinaire n'était pas toujours adapté aux besoins des étudiants et, à plus large échelle, aux besoins de la profession vétérinaire (manque de pratique et de compétences non cliniques, etc.) (3, 31, 53, 54). **Une réflexion permanente sur le cursus vétérinaire doit continuer à être menée par les écoles.** Il semblerait que ce soit la volonté du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, comme en témoigne la fiche de poste de chargé(e) de la coordination des formations des écoles nationales vétérinaires publiée en avril 2023. Sa mission serait d' « *actualiser le référentiel d'activité professionnelle et de compétences à l'issue des études* »

vétérinaires », d'« assurer l'analyse et le suivi des cursus des 4 ENV », d'« assurer une veille sur les évolutions de la profession vétérinaire et les attentes sociétales à l'égard des ENV et leur conséquence en terme d'adaptation de la formation vétérinaire délivrée par les ENV », d'« assurer une veille sur les évolutions de la formation vétérinaire, notamment à l'échelle européenne, et sur les attendus de l'EAEVE » et d'adapter la formation vétérinaire en conséquence de ces enjeux (128). **Il faudrait réfléchir à l'intérêt des enseignements optionnels et/ou facultatifs par rapport aux enseignements obligatoires pour la formation des étudiants.** Par exemple, à VetAgro Sup, certains EP sont particulièrement demandés par les étudiants et une part importante d'entre eux s'y voient refusés par manque de place. On peut se demander si ces enseignements ne devraient pas être intégrés au tronc commun. **Ces réflexions doivent faire l'objet de concertations de grande ampleur avec les organisations professionnelles pour définir quel type de vétérinaire doivent former les écoles et dont la profession a besoin.** Ainsi, l'instauration d'un Conseil de Perfectionnement à VetAgro Sup a permis la mise en place d'un dialogue entre les enseignants, les étudiants, l'administration et les professionnels (représentants de l'Ordre, des syndicats, etc.). La question de la spécialisation des vétérinaires doit notamment se poser (4, 24–27). Elle pourrait être un élément permettant de déterminer la place et l'importance de la personnalisation du cursus.

Nous avons présenté quelques éléments de personnalisation du cursus mis en place dans les écoles vétérinaires en France (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.2) et quelques exemples pour les cursus étrangers (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.C). Nous avons alors constaté que les dispositifs étaient extrêmement diversifiés mais développés de manière inégale. **Il serait intéressant de les évaluer afin de les comparer et d'identifier leurs apports pour la formation des étudiants et la construction de leur projet personnel.** Ce travail permettrait un éclaircissement sur la place que doit prendre ce type de dispositif dans le cursus.

2. Forme des dispositifs de personnalisation

Nous avons pu constater que la personnalisation des cursus vétérinaires français et étrangers pouvait prendre différentes formes (cf. PREMIÈRE PARTIE – V). En effet, des enseignements à la carte, obligatoires ou facultatifs, sont parfois proposés aux étudiants tout au long du cursus ou sur des années d'études spécifiques. Des stages aux thèmes libres leur permettent d'avoir une expérience de terrain en accord avec leur projet professionnel. Enfin, des dispositifs institutionnalisés sont parfois proposés à l'instar des EP de VetAgro Sup ou des CPP de l'ENVA (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.2 et C) (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles). Dans nos enquêtes, certains types d'EP sont ressortis comme étant particulièrement appréciés et utiles (cf. QUATRIÈME PARTIE – III. E et H.3). Les stages sont considérés par les étudiants comme l'élément majeur qui les oriente dans leur projet professionnel (3, 89). Aussi, chaque ENVF autorise la réalisation de stages largement au-delà de ceux obligatoires à réaliser durant le cursus (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.C) (Colmin, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles). Les étudiants ayant répondu à nos enquêtes ont mis en avant le fait que les stages ont, à l'heure actuelle, plus d'impact sur leur projet professionnel que les EP (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H.3). Pour ces raisons, **il paraît intéressant de continuer de favoriser la réalisation de stages en libérant du temps aux étudiants et d'évaluer le nombre de stages complémentaires réalisés dans chaque ENVF ainsi que les éléments qui favorisent ou limitent leur réalisation.** En effet, nos enquêtes réalisées en 2020-2021 (cf. TROISIÈME PARTIE – II.B.5) ont montré que les étudiants n'avaient pas toujours le temps ou la possibilité de réaliser ces stages complémentaires. Une évaluation du dispositif des CPP réalisée à Alfort en 2020 avait notamment mis en évidence que 75% des enseignements suivis par les étudiants étaient des stages complémentaires (Colmin, communications personnelles). **On peut s'interroger sur la part autorisée pour les stages dans le dispositif proposé à VetAgro Sup qui, à l'heure actuelle, ne représentent qu'au maximum 25% des EP.** Cependant, l'article R. 812-55.-I du décret n°2020-1520 du 3 décembre

2020 relatif à l'enseignement vétérinaire limite la durée des stages à 36 semaines entre la A1 et la A6 incluse (129). À l'heure actuelle, à VetAgro Sup, les étudiants en ont déjà 20 obligatoires entre la A2 et la A5 (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.1) et selon la filière de A6 choisie (cf. PREMIÈRE PARTIE – II.C.2 et Annexe 2), ils peuvent déjà atteindre le maximum de 36 semaines ce qui laisse peu de place pour la réalisation de stages complémentaires.

Nos enquêtes avaient pour objectif d'obtenir le ressenti global des étudiants sur le dispositif, nous n'avons donc pas obtenu de retours précis concernant l'apport de chaque EP par rapport au tronc commun et pour la construction du projet professionnel des étudiants. **Il serait intéressant de mettre en place un dispositif qui permette ceci. La mise en place d'une évaluation continue de chaque EP par un retour systématique des étudiants pourrait permettre d'évaluer plus amplement l'apport pour le projet professionnel de l'étudiant, guider les étudiants dans leurs choix (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D) et déterminer la forme la plus adéquate d'un dispositif de personnalisation du cursus vétérinaire.**

3. Organisation logistique des dispositifs de personnalisation

Au travers de nos enquêtes, nous avons vu que la mise en place d'un tel dispositif avait été compliquée à VetAgro Sup : les premières promotions ont été particulièrement impactées (manque de diversité d'enseignements proposés, difficultés d'organisation) (cf. QUATRIÈME PARTIE – III. C à H). Au-delà des travaux menés par un groupe dédié, elle a nécessité une refonte complète du cursus (cf. DEUXIÈME PARTIE – I). **Dans la mise en place de tels dispositifs de personnalisation, il paraît important que les écoles (vétérinaires ou non) se consultent pour s'inspirer des éléments qui marchent bien et éviter les erreurs déjà commises. Il convient en particulier de réfléchir à l'intégration de ces dispositifs dans l'emploi du temps des étudiants et à son organisation logistique (de l'intégration dans le cursus et la part de personnalisation à l'organisation des enseignements optionnels/facultatifs eux-mêmes).**

La part de personnalisation dans les cursus est très variable (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.2 et V.C). Il semblerait que VetAgro Sup propose l'une des parts les plus importantes avec 10% de personnalisation (hors stages obligatoires, année d'approfondissement, césure et mobilité internationale). Les résultats de nos enquêtes nous amènent à réfléchir sur ce point. En effet, entre 25,6 et 46,2% des étudiants demandaient à diminuer la proportion d'EP et regrettaient notamment que ces enseignements prennent la place du tronc commun. Cependant, entre 23,1 et 33,3% des étudiants considéraient la part de 10% satisfaisante tandis que 15,4% des étudiants la considéraient comme insuffisante. Parmi ces étudiants, certains mettaient en évidence le fait qu'une part moins importante d'EP n'aurait que peu d'intérêt pour la personnalisation de leur cursus (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C.3). Ainsi, il paraît compliqué au regard des résultats de nos enquêtes de proposer une proportion d'EP adéquate par rapport au tronc commun. **Il semble cependant opportun de réinterroger les étudiants d'ici deux à trois ans afin d'avoir leur avis concernant la proportion de personnalisation qui correspondrait à leurs besoins.** On peut en effet supposer que la forte augmentation du nombre d'EP proposés ces dernières années puisse changer l'avis des étudiants. En effet, il est ressorti de nos enquêtes une inadéquation entre l'offre et la demande et une course à l'ECTS qui rendaient le dispositif contraignant et stressant pour les étudiants et limitaient leurs choix, surtout dans les premières années du dispositif (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.C, D.3 et H.6). On peut supposer que cette course à l'ECTS soit aussi le signe d'une part trop importante d'EP par rapport au tronc commun.

De plus, nos enquêtes ont montré qu'entre deux étudiants sur trois et trois étudiants sur quatre environ se voyaient refusés au moins une fois à un EP alors que ces enseignements auraient pu avoir un impact important sur la construction de leur projet professionnel. Entre un étudiant sur

quatre et un étudiant sur deux selon les promotions se sont même vus refusés au moins deux fois (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.3 et H.6). On peut alors s’interroger sur le bon fonctionnement du processus de sélection des étudiants à leurs EP. Même si les inscriptions des étudiants aux enseignements académiques sont centralisées par la DEVE, la sélection des étudiants reste à l’appréciation de l’enseignant responsable du module (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.C). **Lors de la formulation des vœux d’EP des étudiants en début de semestre, il semblerait opportun de proposer aux étudiants d’expliquer davantage leur motivation à participer à un EP (intérêt pour l’enseignement, apport pour le projet professionnel, etc.).** À l’heure actuelle, seule une courte justification est demandée aux étudiants et les enseignants reçoivent parfois beaucoup trop de demandes par rapport au nombre de places allouées. **Aussi, il semble important de favoriser les étudiants qui postulent pour la deuxième ou troisième fois à un enseignement. La mise en place d’un suivi administratif des choix des étudiants serait alors une aide pour leur sélection.** En effet, le fait qu’un étudiant postule à plusieurs reprises à un même EP témoigne indéniablement de son intérêt pour ce dernier et il conviendrait qu’il puisse y participer à un moment donné de son cursus. **En outre, le nombre de places allouées pour chaque enseignement pourrait être revu en fonction de la demande.** L’augmentation du nombre d’étudiants par promotion (57) devra nécessairement s’accompagner d’une augmentation du nombre de places allouées. Cependant, cela doit rester en adéquation avec le contenu de l’EP. Si l’enseignement propose un accompagnement personnalisé des étudiants ou des travaux nécessitant une disponibilité importante de l’enseignant intervenant, il est nécessaire de garder un nombre de places restreint. Nous avons notamment pu voir au cours de nos enquêtes que les étudiants appréciaient particulièrement les EP en petits groupes et avaient tendance à rejeter les EP sous forme de conférences par exemple (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.E).

À VetAgro Sup, chaque semestre, la commission EP examine les propositions de nouveaux EP formulés par les enseignants et valide leur intérêt pour le cursus vétérinaire et le nombre d’ECTS attribué (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.D). Cependant, certains EP déjà présents au catalogue ou nouvellement ajoutés ne sont pas mis en place par manque d’étudiants y portant un intérêt. Dans nos enquêtes, entre un étudiant sur trois et plus de trois étudiants sur quatre selon les promotions ont formulé des demandes de nouveaux EP, souvent dans leurs domaines de prédilection (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.3 et H.6). Même si les étudiants mettaient en valeur le fait que le dispositif s’était beaucoup développé depuis sa mise en place, **il convient de continuer à développer les enseignements existants et d’en proposer de nouveaux en rapport avec les attentes des étudiants. Pour cela, il pourrait être intéressant de motiver les enseignants chercheurs à en proposer davantage.** En effet, alors que certains enseignants proposent plusieurs EP, d’autres n’en proposent pas du tout, peut-être par manque de temps. Ainsi, au-delà de la prise en compte de l’avis des étudiants, **il est nécessaire de prendre en compte la disponibilité des enseignants et des intervenants dans l’organisation logistique des dispositifs de personnalisation du cursus.** Il convient cependant de garder un choix relativement restreint d’EP pour éviter que les étudiants ne se perdent dans leurs choix.

II. Construction du projet professionnel des étudiants à travers les dispositifs de personnalisation du cursus

A. Suivi de l'étudiant dans la construction de son projet professionnel

Dans la construction de son projet professionnel, le suivi de l'étudiant est primordial (3, 66, 89, 91, 94). Pour cela, les ENVF ont développé un dispositif d'encadrement des étudiants par un enseignant référent ou tuteur (Colmin, Eustache et Lacroux, communications personnelles) (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV.C.3). Cependant, ces dispositifs restent encore insuffisants ou imparfaits (3, 89).

1. Permettre à l'étudiant de mieux se connaître lui-même

La plupart des étudiants entrent à l'école vétérinaire par vocation et en ayant une représentation parcellaire de la profession (3, 15, 22, 64, 76). Une autre part des étudiants y entre par opportunité (réussite au concours d'entrée, bons résultats scolaires dans les matières scientifiques, etc.) et arrivent finalement à l'école sans projet professionnel défini (66, 67). Cependant, le projet professionnel des étudiants se construit au fur et à mesure de leur avancée dans le cursus (cf. PREMIÈRE PARTIE – IV) (3, 26, 58, 65, 88, 89). Il semble donc nécessaire de **proposer des éléments permettant aux étudiants de mieux se connaître eux-mêmes, d'identifier leurs intérêts pour le métier de vétérinaire et d'initier une construction de leur projet professionnel.** Dans son travail de thèse vétérinaire, Goutchat expliquait en 2019 l'importance d'identifier les compétences professionnelles des étudiants et de leur faire percevoir leurs compétences professionnelles et non-professionnelles, leurs facilités et difficultés. Pour cela, les bilans de compétences et tests de personnalité semblent être un bon moyen. Goutchat a alors analysé l'adéquation entre le type psychologique et les choix de carrière des vétérinaires, élément qui selon elle pourrait constituer un guide pour le conseil à l'orientation destiné aux vétérinaires ou étudiants vétérinaires. Pour l'auteur, le fait de confronter les étudiants vétérinaires à un test MBTI (*Myers Briggs Type Indicator*) pourrait les aider dans leurs choix de carrière (130). L'enseignement des compétences non purement techniques dans le cursus vétérinaire au Collège de Médecine Vétérinaire de l'Université de l'État de Washington commence par l'exposition des étudiants à un test MBTI qui semble favoriser leur conscience de soi. Pour Burns et al. ces tests pourraient avoir leur importance dans la réussite et l'intégration professionnelle des étudiants (131). De même, la réalisation d'un bilan de compétences semble permettre la définition d'un projet professionnel et d'un projet de formation. Pour Gaudron, Bernaud et Lemoine., il permet « *d'alimenter sa propre réflexion sur les méthodes, les outils, ses propres points forts et points de progrès* ». C'est la raison pour laquelle ces bilans sont devenus le dispositif emblématique de l'orientation professionnelle des adultes en France (132). À notre connaissance, aucun test de personnalité ou bilan de compétences ne sont proposés aux étudiants des ENVF que ce soit à leur entrée à l'école ou au cours de leur cursus. Au regard de leurs intérêts, **il pourrait être intéressant de les proposer durant le cursus.** Cependant, il est important d'encadrer les étudiants dans la réalisation de ces tests qui ont pour but de mettre l'individu face à ses propres réalités, ce qui peut parfois être difficile à accepter. Il pourrait par exemple être opportun que l'enseignant référent le propose à l'étudiant lors des premiers échanges et en fasse l'analyse avec lui.

2. Suivi de l'étudiant par un enseignant référent

Dans le but de renforcer le lien enseignant-étudiant et le rôle d'accompagnement des enseignants, VetAgro Sup a mis en place un dispositif de suivi des étudiants par un enseignant référent (94, 111). Nos enquêtes ont permis de mettre en évidence que cet encadrement était la plupart du temps insuffisant et ne facilitait la construction du projet professionnel que de peu d'étudiants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.F). **Il paraît important de revoir, à VetAgro Sup, ce dispositif.** Un groupe de travail a été mis en place dans ce sens au second semestre de l'année universitaire 2022-2023, à l'initiative d'un enseignant chercheur et une thèse de doctorat vétérinaire a également été initiée. Il pourrait être intéressant **d'évaluer les dispositifs existants dans les autres ENVF** pour identifier des leviers d'actions. Nous pouvons déjà en proposer quelques-uns.

Afin de permettre un meilleur encadrement des étudiants par leur ER, **il pourrait être intéressant de renforcer la formation des enseignants à l'accompagnement des étudiants**, ce qui est une mission des écoles vétérinaires. Darnat et Siméone mettaient en avant l'importance de la formation des enseignants à l'encadrement des étudiants (66). Ceci pourrait entrer dans le cadre de la mission que devra remplir le ou la chargé(e) de la coordination des formations ENVF par le fait de « *promouvoir la mise en place d'outils de formation des formateurs mutualisés entre les ENV* » (128). **À VetAgro Sup, il pourrait être intéressant de développer davantage le guide de l'enseignant référent proposé actuellement en proposant par exemple un guide pour mener le tout premier entretien avec l'étudiant.** Aussi, il serait intéressant que les **enseignants prennent le temps de mieux connaître leurs étudiants en les interrogeant systématiquement sur leurs situations** (familiales, sociales, voies d'entrées, parcours scolaire, etc.) en les laissant libres de répondre. Ceci permettrait alors à l'enseignant de mieux prendre en compte les profils des étudiants dans leurs échanges. **Il paraît également indispensable que l'enseignant référent prenne le temps d'identifier et de comprendre ce qui a amené l'étudiant à s'orienter vers des études de vétérinaire, ses projets et ses besoins.** En effet, selon leur profil et les éléments qui les ont orientés vers les écoles vétérinaires, les étudiants n'auront pas la même façon d'appréhender la profession et leurs études (3, 25, 63, 64, 67–71). Pour Colmin, la mise en place des CPP à l'ENVA et le suivi régulier des étudiants a permis aux enseignants de mieux connaître et comprendre les étudiants (communications personnelles).

Par ailleurs, nos enquêtes ont montré que beaucoup d'étudiants ont souffert du manque de disponibilité et/ou d'implication de leur enseignant référent et ont révélé une incompatibilité dans la plupart des binômes étudiant/enseignant. Certains enseignants n'ont pas été suffisamment impliqués (ou au contraire, pour certains, trop impliqués) par rapport aux besoins des étudiants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.F). Ces défaillances semblent être la conséquence, d'une part, d'une attribution aléatoire des enseignants référents par la DEVE lors de l'entrée des étudiants à l'école (36, 84) et d'autre part, d'un manque de temps dédié par les enseignants à l'encadrement des étudiants. En effet, ils sont le référent d'une dizaine d'étudiants et doivent, en plus, concilier leurs activités d'enseignements, de recherche, et parfois de responsabilités au sein de l'établissement. **Ainsi, il pourrait être intéressant de réfléchir à la mise en place d'une cellule d'aide à la construction du projet professionnel à laquelle participeraient des enseignants volontaires, et que pourraient solliciter les étudiants qui en ressentent le besoin.**

Les résultats de nos enquêtes ont mis en évidence le fait que la fiche de suivi de l'EP (cf. Annexe 7) représentait pour les étudiants une formalité administrative avec des questions inadaptées pour les aider dans la construction de leur projet professionnel (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H.2). Or cette fiche avait pour vocation à être un guide pour mener les discussions avec l'enseignant référent. **Il pourrait donc être opportun de recueillir l'avis des enseignants concernant l'utilité de cette fiche et l'utilisation qu'ils en font.** Dans nos enquêtes, nous avons proposé de

mettre en place un livret de suivi des EP. Même si les étudiants ne se sont pas montrés particulièrement enthousiastes face à cette proposition, ils voyaient en ce livret un intérêt supérieur par rapport à la fiche de suivi actuelle. Ils semblaient notamment apprécier le fait que ce livret centraliserait l'ensemble de leurs EP et puisse leur permettre de prendre du recul pour la construction de leur projet professionnel (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H.2). **Il pourrait donc être intéressant d'expérimenter ce type de livret** afin que ces documents administratifs puissent davantage permettre aux étudiants d'avoir une réelle réflexion sur la construction de leur projet professionnel et puissent faciliter les échanges avec leur enseignant référent. **Il semble opportun, notamment en vue de limiter l'impression de fiches papier et de faciliter les échanges de documents, de proposer ce livret au format numérique sous la forme d'un fichier Excel à l'instar de ce que propose l'ENVA pour le suivi des CPP** (cf. PREMIÈRE PARTIE – V.B.2) **ou sous la forme d'une application sur smartphone.** On pourrait même imaginer que ce livret soit commun au livret de stages et constitue un livret de suivi qui rassemblerait l'ensemble des stages, EP et enseignements suivis par l'étudiant au cours de son cursus. Ce livret pourrait ainsi être présenté régulièrement à l'enseignant référent afin de faciliter les échanges mais également aux tuteurs de stages et futurs employeurs. C'est par exemple dans ce livret que les tests de personnalités ou bilans de compétences pourraient être proposés (cf. CINQUIÈME PARTIE – II.A.1).

3. Suivi et validation des enseignements choisis par les étudiants

Nous avons vu que la personnalisation du cursus devait faire l'objet d'un suivi (39, 98, 106) qui passe, dans les ENVF, par la valorisation des enseignements suivis par l'étudiant soit par l'attribution d'ECTS, soit par un supplément au diplôme ou les deux (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles). L'inscription des enseignements optionnels suivis par les étudiants dans un supplément au diplôme, comme c'est le cas par exemple à VetAgro Sup (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.F), portés à la connaissance des futurs employeurs, peut permettre à l'étudiant de mettre en avant les particularités de son parcours voire ses atouts et de faire aboutir son projet professionnel.

L'évaluation du dispositif de personnalisation du cursus proposé à VetAgro Sup par nos enquêtes a mis en évidence, à plusieurs reprises, l'existence d'une course à l'ECTS qui diminue l'apport du dispositif pour la construction du projet professionnel des étudiants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.H). Les étudiants favorisaient parfois la valorisation en ECTS de l'EP par rapport à leurs envies personnelles (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D). Il semble donc opportun **de réfléchir à des évolutions concernant la validation des EP.** Plusieurs pistes de réflexions semblent envisageables :

- 1) Diminuer la proportion d'ECTS à valider au cours du cursus. Cependant, ceci aurait alors pour conséquence une diminution de la proportion d'EP par rapport au tronc commun et nous avons vu ci-dessus qu'il était difficile à l'heure actuelle de juger de la proportion la plus adéquate (cf. CINQUIÈME PARTIE – I.B.3).
- 2) Laisser plus de souplesse aux étudiants dans la validation de leurs ECTS en retravaillant la répartition entre les ECTS obligatoires et flottants (cf. DEUXIÈME PARTIE – II et Annexe 18). Cependant, un assouplissement du nombre d'ECTS obligatoires à valider chaque année pourrait augmenter le nombre d'étudiants retardataires dans la validation de leurs EP alors qu'ils sont peu nombreux actuellement (cf. DEUXIÈME PARTIE – III.A.5). Cet assouplissement pourrait permettre aux étudiants de s'organiser selon leurs envies. Par exemple, un étudiant en début de cursus peut avoir envie de suivre un grand nombre d'EP pour découvrir différentes facettes du métier de vétérinaire ; un étudiant en fin de cursus peut vouloir approfondir le plus possible un domaine particulier et suivre des enseignements académiques et des stages complémentaires qui correspondraient à son projet professionnel. Les dix ECTS flottants qui peuvent être répartis selon les souhaits

des étudiants semblent déjà un bon moyen pour eux de s'organiser. Par ailleurs, **il est important de rappeler aux étudiants que même au-delà des 24 ECTS obligatoires pour l'obtention du DEFV, ils ont toujours la possibilité de suivre des EP, qui feront l'objet d'un supplément au diplôme** mais ne leur permettront plus de valider des ECTS.

- 3) Revoir les limites d'ECTS en fonction du type d'EP (cf. DEUXIÈME PARTIE – II.B). Nos enquêtes ont montré que les étudiants étaient globalement satisfaits de cette répartition même s'ils souhaiteraient ne pas être limités dans la réalisation de stages complémentaires (cf. Annexe 18). Aussi, le fait d'imposer des limites d'ECTS validables pour chaque type d'EP permet que les étudiants diversifient les EP réalisés. Par contre, étant donné l'apport des stages (15, 66–68, 90), confirmé dans nos enquêtes (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.E et H), il semble opportun qu'un étudiant qui souhaite réaliser un grand nombre de stages complémentaires puisse le faire en prenant en compte le fait qu'il aurait moins de temps pour suivre d'autres types d'EP.

Le fait que les étudiants valident un maximum de leurs ECTS plutôt en début de cursus et qu'ils choisissent d'autant plus leurs EP en fonction de leurs envies à mesure qu'ils avancent dans le cursus (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.D.2) témoigne d'une course à l'ECTS d'autant plus importante en début de cursus. Les étudiants arrivés en fin d'études se rendent peut-être finalement compte qu'il était tout à fait faisable de valider facilement l'ensemble de leurs ECTS. Ceci semblait être d'autant plus marqué par les premières promotions à avoir expérimenté le dispositif. **Il serait donc intéressant de réévaluer ce point d'ici trois ou quatre ans.** On peut espérer que les échanges informels entre les étudiants arrivés en fin de cursus et les néo-entrants permettent de limiter cette course à l'ECTS si les étudiants arrivés de fin de cursus témoignent de la faisabilité des EP. D'autres éléments comme le fait que les étudiants aient plus de temps en début de cursus pour faire leurs EP peuvent également entrer en ligne de compte dans cette course à l'ECTS.

B. Place des professionnels dans les dispositifs de personnalisation du cursus

Nos enquêtes ont montré que deux étudiants sur trois ont eu la possibilité dans le cadre de leurs EP de rencontrer des professionnels, ce qui a été particulièrement apprécié. Ces rencontres ont permis aux étudiants de se créer un réseau et d'avoir une idée plus précise des réalités de la profession. Aussi, les étudiants demandaient à rencontrer davantage de professionnels, peut-être parce que ces rencontres sont pour eux le moyen d'échanger avec des vétérinaires exerçant dans différents domaines, issus de différentes régions d'exercices et dans des clientèles différentes. Ces rencontres permettent alors de prendre conscience des diversités de la profession (cf. PREMIÈRE PARTIE – I.A et QUATRIÈME PARTIE – III.G). En ce sens, les rencontres avec les professionnels jouent un rôle dans la professionnalisation des étudiants, qui se définissent progressivement au travers de ces rencontres comme « vétérinaire » alors qu'ils n'avaient à leur entrée à l'école qu'une représentation parcellaire des réalités de la profession et des débouchés (15, 22, 67, 76, 89, 101). **Il convient alors de continuer à maintenir et développer les rencontres avec les professionnels au cours du cursus. Pour cela, les dispositifs de personnalisation semblent être un moyen intéressant.** Selon les ENVF, les moyens d'échanges étudiants-professionnels sont différents (enseignements, tables rondes, forum des métiers, etc.) (Colmin, Eustache, Lacroux et Pouliquen, communications personnelles). Il semble en effet intéressant que les professionnels puissent intervenir à la fois dans le cadre d'enseignements et apporter leur vision médicale et de terrain et aussi témoigner de leurs parcours et expériences professionnelles permettant ainsi aux étudiants d'imaginer différentes possibilités de carrière (66). Il convient alors de **continuer à développer différentes formes d'échanges et sujets abordés.** Pour Dernas et Siméone, « *le professionnel de terrain, le vétérinaire praticien, doit lui aussi*

se mobiliser pour accompagner les étudiants et leur permettre d'enrichir leur représentation du métier et du territoire d'exercice, afin qu'ils puissent effectuer leur choix d'orientation en toute conscience » (66). La profession vétérinaire et en particulier le SNVEL demandait en 2017 à ce que les praticiens soient « *plus présents dans le cursus vétérinaire pour faire connaître leur métier et apprendre à connaître les nouvelles générations* » (68). Pour Bussiéras et al., il faut aller encore plus loin en aidant « *les « vieux » à intégrer les jeunes* » (84). **Il paraît important, de manière à intégrer et former les jeunes, dans le cadre des stages notamment, que les étudiants et leurs encadrants se mettent bien d'accord sur les attendus et les objectifs et mettent en place des *feed back* réguliers.**

Dans nos enquêtes, certains étudiants expliquaient que la vision apportée par les professionnels sur le terrain était plus proche de la réalité que celle apportée par leurs enseignants (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.G.2). Ainsi, **il paraît intéressant que les enseignants échangent davantage avec les professionnels de terrain pour enseigner plus précisément les réalités de la profession vétérinaire voire même faciliter davantage l'intégration des étudiants dans le milieu professionnel.** Ces échanges pourraient permettre aux étudiants d'avoir, à la sortie de l'école un projet professionnel mieux abouti, limitant ainsi les réorientations précoces des jeunes confrères (3, 34, 66). **Il pourrait être intéressant d'évaluer d'ici quatre à cinq ans le taux de réorientation des vétérinaires sortis de VetAgro Sup et ayant connu le dispositif des EP et de comparer ce taux avec celui de vétérinaires n'ayant pas pu bénéficier de dispositif de personnalisation de leur cursus.** Il sera cependant nécessaire d'interpréter ce résultat avec précautions car les causes de réorientations des vétérinaires sont multifactorielles et les éléments pour y faire face sont multiples (3, 33, 34).

L'intégration des professionnels dans la formation des étudiants permet aussi aux différentes générations qui vont se côtoyer par la suite, au travail, d'apprendre à se connaître et à se comprendre afin de limiter le « choc générationnel » (16, 26, 31, 53, 82) (cf. PREMIÈRE PARTIE - III.D.2). L'intervention des professionnels dans le cadre des EP, à VetAgro Sup, sont pour eux un moyen d'échanger avec les étudiants. Ils peuvent ainsi mieux comprendre leurs préoccupations et leurs attentes vis-à-vis de la profession et de leur future activité. Dans sa thèse vétérinaire, Tanguy expliquait que les rencontres entre les étudiants et les professionnels permettent au professionnel d'actualiser ses connaissances, d'être au contact de nouvelles opportunités et de « *raviver la passion et l'enthousiasme des premières années d'exercice* ». Ces éléments peuvent être bénéfiques pour le bien-être des vétérinaires (87). **Il serait intéressant d'interroger les professionnels intervenant au cours du cursus (par exemple au cours d'EP) concernant leur impression de mieux connaître et comprendre les étudiants et la nouvelle génération de vétérinaires ainsi que les apports de ces rencontres à titre personnel.** Aussi, les échanges privilégiés avec les étudiants directement à l'école pourraient être un bon moyen pour les praticiens de recruter plus facilement les jeunes confrères dès leur sortie d'école et limiter ainsi les problèmes de recrutement (37, 53, 78, 133). **Il serait intéressant de voir dans quelles mesures les interventions des professionnels dans le contexte d'enseignements optionnels a pu favoriser le recrutement de jeunes confrères.**

Bien que les rencontres des professionnels soient particulièrement appréciées des étudiants, il ressort de nos enquêtes qu'elles n'ont eu que peu voire pas d'impact sur leur intégration dans le milieu professionnel (cf. QUATRIÈME PARTIE – III.G). Cependant, nous avons interrogé les étudiants à la fin de leur cursus c'est-à-dire à un moment où ils n'étaient pas encore sur le marché du travail. Nous pouvons supposer qu'ils n'avaient pas encore le recul nécessaire pour analyser l'impact de ces rencontres pour leur intégration dans le milieu professionnel. **Il serait alors intéressant de réinterroger les étudiants deux à trois ans après leur sortie d'école pour évaluer cet impact.** Aussi, nous avons vu que les stages et les relations de compagnonnage ou de mentorat pouvaient avoir un intérêt pour favoriser l'intégration des étudiants dans le milieu professionnel et la transition vers le monde du travail (66, 84–87) (cf. PREMIÈRE PARTIE – III.D.3). Ainsi, il pourrait être intéressant à l'instar de l'encadrement des étudiants dans le cadre de l'année de A6 filière tutorée (46) que **les étudiants**

soient encadrés à la fois par un enseignant référent mais également par un professionnel. Ceci créerait alors un trinôme enseignant-professionnel-étudiant que proposaient de développer Bussiéras et al. (84). Cette relation tripartite pourrait permettre à l'étudiant d'avoir un guide dans ses choix d'enseignements au sein de l'école (son enseignant référent) et un guide pour ses choix d'orientation professionnelle (le professionnel). L'intégration d'un professionnel dans l'encadrement et le suivi de l'étudiant apporterait, d'après Tanguy, un soutien professionnel et émotionnel, une prise de confiance en soi plus rapide et une accélération du développement des carrières (87). Pour Dernas et Siméone, les échanges entre enseignants et praticiens influencent « *la réflexivité du stagiaire sur son expérience* » et rendent ainsi l'étudiant acteur de son parcours en le formalisant et en l'aidant à réfléchir sur sa construction (66).

Pour favoriser l'ensemble de ces éléments, la mise en place de formations des professionnels peut avoir son intérêt. Pour Bussiéras et al., le praticien doit « *nécessairement être formé à former* » étant donné ses responsabilités dans la formation en milieu professionnel et son impact sur le projet professionnel des étudiants (84). **Il convient donc de réfléchir à des dispositifs de formation des professionnels de terrain intervenant au cours du cursus et aux moyens de sélection de ces futurs mentors.**

Conclusion

Notre travail a montré que la mise en place d'une part de personnalisation du cursus vétérinaire pouvait répondre, en partie, aux besoins et problématiques de la profession vétérinaire ainsi qu'aux attentes des étudiants. Le dispositif des Enseignements Personnalisés (EP) mis en place à VetAgro Sup permet cette personnalisation du cursus à hauteur de 10% et vient s'ajouter à d'autres dispositifs de personnalisation déjà en place tels que l'année d'approfondissement, la césure, la mobilité internationale, etc. Son évaluation grâce à nos enquêtes nous a permis de mieux connaître le ressenti des étudiants et de confirmer les intérêts de la personnalisation du cursus identifiés dans la littérature. Elle a également permis de montrer que ce dispositif apporte un complément intéressant au tronc commun, qu'il constitue un espace de liberté et une ouverture d'esprit pour les étudiants. Il leur permet d'acquérir de nouvelles compétences ou d'en approfondir certaines. Il favorise également la construction du projet professionnel de certains étudiants et leur professionnalisation. Enfin, il favorise les rencontres entre les étudiants et les professionnels et améliore les connaissances des étudiants sur les réalités et diversités du métier.

Certes, le dispositif proposé à VetAgro Sup n'est pas parfait. Nos enquêtes ont permis d'identifier certaines limites et difficultés auxquelles il faudra remédier (au sein de VetAgro Sup mais aussi à plus large échelle) pour que ces dispositifs de personnalisation du cursus aient un intérêt encore plus important pour la construction du projet professionnel des étudiants et leur intégration dans le milieu professionnel. Au-delà de continuer à renforcer le dispositif en place à VetAgro Sup, des évaluations plus approfondies et des réflexions sur la personnalisation du cursus et les aides à la construction du projet professionnel des étudiants doivent être menées. Nous en avons présenté les prémices dans notre travail. Certains éléments nécessitent quant à eux d'être revus plus largement. C'est le cas notamment de l'encadrement et l'accompagnement des étudiants par l'enseignant référent proposés à VetAgro Sup. Enfin, le développement de certaines actions telles que les rencontres avec les professionnels au cours du cursus et un suivi plus approfondi des étudiants pourraient améliorer encore les dispositifs de personnalisation du cursus et d'aides à la construction du projet professionnel.

Bibliographie

1. **ORDRE NATIONAL DES VÉTÉRINAIRES.** Les différents métiers de vétérinaire. [en ligne]. 2020. [Consulté le 9 octobre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.veterinaire.fr/la-profession-veterinaire/devenir-veterinaire/les-differents-metiers-veterinaires>
2. **RABINO M.** *Les possibilités de carrière dans la profession vétérinaire : des études à la vie active.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Claude Bernard Lyon 1 : École Nationale Vétérinaire de Lyon, 2006. 401 pages.
3. **LANGFORD C.** *Origines, motivations et souhaits d'orientation professionnelle des étudiants vétérinaires.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Paul Sabatier de Toulouse : École Nationale Vétérinaire Toulouse, 2009. 128 pages.
4. **CONSEIL NATIONAL DE L'ORDRE DES VÉTÉRINAIRES.** 7e édition : *Atlas démographique de la profession vétérinaire 2022.* Observatoire National Démographique de la Profession Vétérinaire, 2022. 354 pages.
5. **CONSEIL NATIONAL DE L'ORDRE DES VÉTÉRINAIRES.** 6e édition : *Atlas démographique de la profession vétérinaire 2021.* Observatoire National Démographique de la Profession Vétérinaire, 2021. 110 pages.
6. **DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE.** *Vétérinaire : des métiers, des compétences - Référentiel d'activité professionnelle et de compétences à l'issue des études vétérinaires - Annexe de l'arrêté ministériel du 20 avril 2007 relatif aux études vétérinaires.* Ministère de l'agriculture et de l'alimentation, 2017. 68 pages.
7. **GODFROY M.** *Pratique Vétérinaire Rurale : Effets du stage en exploitation agricole et intérêt du dispositif « Terre d'Accueil » pour les étudiants vétérinaires.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Claude Bernard Lyon 1 : VetAgro Sup - Campus vétérinaire de Lyon, 2021. 182 pages.
8. **DESCOURS-RENVIER C.** Réseaux de cabinets et cliniques vétérinaires : les spécificités françaises. *La Dépêche Vétérinaire.* décembre 2018. N° 1460, pp. 6-10.
9. **JEANNEY M.** Les groupes d'investissement risquent-ils de mettre à mal l'activité vétérinaire mixte ? *La Dépêche Vétérinaire.* mars 2023. N° 1654, pp. 6-7.
10. **FONTANINI C.** La profession de vétérinaire : des projets distincts selon le genre, dès la formation initiale. *Formation Emploi - Revue française de sciences sociales.* septembre 2020. N° 151, pp. 93-115.
11. **BISBARRE C.** 1er février 2017 : la profession vétérinaire atteint la parité parfaite. *La Revue de l'Ordre des Vétérinaires.* février 2017. N° 61, pp. 26-27.
12. **BOUZIANI Z.** L'activité des vétérinaires : de plus en plus urbaine et féminisée. *Insee Première.* octobre 2018. N° 1712, pp. 4.
13. **DERNAT S.** Attractivité des territoires ruraux et choix de carrière dans l'enseignement vétérinaire. *Carnets de Géographes.* 2017. N° 10, pp. 4.
14. **DESCOURS-RENVIER C.** Déserts ruraux vétérinaires : 75% des cantons touchés par l'insuffisance de l'offre de soins vétérinaires en bovine. *La Dépêche Vétérinaire.* novembre 2022. N° 1639, pp. 6.
15. **DERNAT S. et JOHANY F.** Pratique rurale, territoires et choix de carrière : nouvelles approches au service des futurs praticiens. *Bulletin des GTV.* mars 2018. pp. 41-46.

16. **BOUISSY M.** *Motivations et perspectives professionnelles des étudiants vétérinaires ne souhaitant pas devenir praticien libéral.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Claude Bernard Lyon 1 : VetAgro Sup - Campus vétérinaire de Lyon, 2020. 107 pages.
17. **VACAS F. et BOISSON L.** *Le bien-être des animaux et la responsabilisation des possesseurs d'animaux.* Ipsos et Royal Canin, 2020. 44 pages.
18. **BUHOT C. et al.** *Le livre bleu - Comprendre et anticiper les mutations - Quel avenir pour la profession vétérinaire ?* VetFuturs France, 2018. 100 pages.
19. **ANONYME.** *Témoignages de vétérinaires.* Vétos-Entraide, 2006. 67 pages.
20. **BUHOT C. et al.** *Le livre blanc - Synthèse.* VetFuturs France, 2019. 24 pages
21. **PHYLUM ET OBSERVATOIRE NATIONAL DÉMOGRAPHIQUE DE LA PROFESSION VÉTÉRINAIRE.** *Mission pour l'Observatoire National Démographique de la Profession Vétérinaire - Analyse prospective des besoins de diplômés vétérinaires en France.* Conseil National de l'Ordre des Vétérinaires, 2019. 31 pages.
22. **LECOEUR J.** *Modification de la perception de la profession vétérinaire par les étudiants vétérinaires au cours du cursus au sein de l'école.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Claude Bernard Lyon 1 : VetAgro Sup - Campus vétérinaire de Lyon, 2013. 119 pages.
23. **BUHOT C. et al.** *Résultats de l'enquête Vision 2030.* VetFuturs France, 2018. 31 pages.
24. **FAESSEL A.** Les spécialistes vétérinaires : une répartition hétérogène. *La Semaine Vétérinaire.* 10 février 2012. N° 1482, pp. 27-32.
25. **LEBOULANGER J.** *L'intégration des jeunes vétérinaires dans la profession : étude de la promotion d'Alfort 1990.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2008. 151 pages.
26. **BOUISSY M. et al.** *Les attentes des étudiants vétérinaires vis-à-vis de leur futur professionnel.* VetFuturs Jr. Lyon, 2017. 174 pages.
27. **HALFON T.** Quel horizon pour l'enseignement vétérinaire français ? *La Semaine Vétérinaire.* mars 2021. N° 1891, pp. 34-40.
28. **BERTRAND A.** *Les facteurs de stress en cabinet vétérinaire.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2014. 222 pages.
29. **KONSTANTOPEDOS P.** *Analyse des causes de non-inscription au tableau de l'ordre des vétérinaires ayant obtenu leur DEFV entre 2008 et 2016 dans les quatre ENV françaises : Identification des trajectoires professionnelles et des motivations à l'origine de ces trajectoires.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Paul Sabatier de Toulouse : École Nationale Vétérinaire Toulouse, 2019. 68 pages.
30. **GUÉRIN J. et al.** 25,7% des diplômés des ENV françaises en 2014 n'exercent pas la médecine et la chirurgie des animaux. *La Revue de l'Ordre des Vétérinaires.* août 2015. N° 56, pp. 14.
31. **BÉRAUD C.** Où sont les jeunes vétérinaires ? *La Semaine Vétérinaire.* mai 2017. N° 1720, pp. 36-41.
32. **LAFON M.** Reconversion professionnelle : 35% des praticiens y pensent. *La Dépêche Vétérinaire.* mars 2023. N° 1653, pp. 6-8.

33. **WITTKÉ G. et CHAMARD V.** Oser la réorientation. *La Semaine Vétérinaire*. février 2015. N° 1618, pp. 31-34.
34. **ANONYME.** *Construire son projet professionnel*. [en ligne]. 2018. Vétos-Entraide. [Consulté le 2 mars 2022]. Disponible à l'adresse : http://vetos-entraide.com/wp-content/uploads/2018/03/construire_son_projet_professionnel.pdf
35. **LAFON M.** Enquête recrutement : les critères qui comptent. *La Dépêche Vétérinaire*. février 2023. N° 1650, pp. 8-10.
36. **RICHARD L.** Comment répondre aux attentes ? Inscriptions en écoles vétérinaires. *La Semaine Vétérinaire*. mai 2018. N° 1765, pp. 38-43.
37. **DUPHOT V.** Recruter un collaborateur : les attentes des étudiants vétérinaires. *La Dépêche Vétérinaire*. janvier 2018. N° 1418-1419, pp. 6.
38. **JEANNEY M.** La pénurie de main d'œuvre au cœur de la rentrée. *La Dépêche Vétérinaire*. septembre 2022. N° 1629, pp. 6.
39. **AGUESSE H. et CHABANET C.** *Version 7 : Règlement des études - Formations ingénieurs et vétérinaires*. VetAgro Sup, 2021. 73 pages.
40. **MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ALIMENTATION.** *Arrêté du 1er août 2019 relatif au concours commun d'accès dans les écoles nationales vétérinaires*. [en ligne]. AGRE1918234A. [Consulté le 12 octobre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000042618149/2020-12-06/>
41. **DEGUEURCE C.** *Concours Vétéo PostBac*. [en ligne]. Écoles nationales vétérinaires de France. [Consulté le 12 octobre 2022]. Disponible à l'adresse: <https://concours-veto-postbac.fr/>
42. **LAFON M.** 768 nouveaux étudiants vétérinaires pour cette rentrée. *La Dépêche Vétérinaire*. septembre 2022. N° 1629, pp. 7.
43. **CONSEIL NATIONAL DE L'ORDRE DES VÉTÉRINAIRES.** *Vétérinaire : un diplôme, une profession, des métiers*. Ordre des vétérinaires, 2023. 40 pages.
44. **VETAGRO SUP.** *Déroulement des études vétérinaires*. [en ligne]. 2021. [Consulté le 23 octobre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.vetagro-sup.fr/formations/veterinaire/deroulement-des-etudes/>
45. **RONCICLI G.** *Le maillage vétérinaire rural français : problématiques et solutions avec l'exemple des stages tutorés*. Thèse de doctorat vétérinaire. Université de médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2019. 99 pages.
46. **LUNETTA R.** Tutorat : un accord pour organiser et valoriser cette fonction auprès des salariés volontaires. *La Dépêche Vétérinaire*. novembre 2022. N° 1636, pp. 24.
47. **LAFON M.** Stages tutorés en milieu rural : deux fois plus d'étudiants en 2021-2022. *La Dépêche Vétérinaire*. octobre 2022. N° 1634, pp. 6-10.
48. **GARCIA F.** *Au boulot ! Du diplôme à la retraite, les clés pour exercer sereinement*. Point Vétérinaire. 2019. Focus - Point Vétérinaire. ISBN 978-2-86326-380-8. 200 pages.

49. **DERNAT S.** *Choix de carrière dans l'enseignement vétérinaire et attractivité des territoires ruraux. Le facteur spatial dans les représentations socio-professionnelles des étudiants.* Thèse de doctorat en géographie sociale et sciences de l'éducation. France : Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand 2, 2016. 301 pages.
50. **VETAGRO SUP.** *Année d'approfondissement.* [en ligne]. 2021. [Consulté le 23 octobre 2022]. Disponible à l'adresse: <http://www.vetagro-sup.fr/annee-approfondissement/>
51. **VETAGRO SUP.** *Licences, Masters et Doctorat.* [en ligne]. 2021. [Consulté le 23 octobre 2022]. Disponible à l'adresse: <http://www.vetagro-sup.fr/formations/licences-masters-et-doctorat/>
52. **PEDRONO C.** *Validation des nouvelles épreuves de sélection des étudiants vétérinaires au baccalauréat comportant des mini-entretiens multiples.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Nantes : Oniris - École Nationale Vétérinaire Agroalimentaire et de l'Alimentation, 2021. 111 pages.
53. **CHEVALIER G.** *Analyse de l'inadéquation offre-demande en ressources humaines vétérinaires dans les structures d'exercice : enquêtes auprès des vétérinaires praticiens.* Thèse de doctorat vétérinaire. L'Université Paul-Sabatier de Toulouse : École Nationale Vétérinaire Toulouse, 2018. 187 pages.
54. **VALLAT B.** *Le parcours de formation initiale des vétérinaires en France : propositions pour son évolution.* Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 2009. 66 pages.
55. **GUENÉ C.** *Vers une profession vétérinaire du XXIème siècle.* Rapport au Premier Ministre et au Ministre de l'Agriculture et de la Pêche. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 2008. 62 pages.
56. **HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.** *Rapport d'évaluation de l'école nationale vétérinaire d'Alfort - Campagne d'évaluation 2018-2019 - Vague E. Évaluation des Établissements.* École Nationale Vétérinaire d'Alfort : HCERES, 2019. 38 pages.
57. **HALFON T.** Vers des promotions élargies dans les ENV. *La Semaine Vétérinaire.* novembre 2022. N° 1965, pp. 13.
58. **SANS P. et al.** Évolution de la perception par les étudiants vétérinaires de leur futur métier au cours de leur formation : résultats d'une enquête dans les écoles vétérinaires françaises (2005-2008). *Bulletin de la Société Vétérinaire Pratique de France.* 2011. Vol. 95, n° 3, pp. 79-85.
59. **LAFON M.** Quitter les études : une tentation pour 15,4 % des étudiants vétérinaires. *La Dépêche Vétérinaire.* février 2023. N° 1652, pp. 10-11.
60. **JOURDAN T. et BABOT M.** *Document n°2 : Théorie et pratique : de l'impatience d'entrer dans le concret pour les étudiants vétérinaires des quatre écoles nationales françaises publiques.* Rapport bien-être des étudiants des ENV 2022 - Coopération IVSA Nantes et Vétos-Entraide, 2022. 58 pages.
61. **VIALA C.** *Profil et devenir des étudiants de l'ENV T ayant réalisé un stage tutoré depuis 2013.* Thèse de doctorat vétérinaire. Université Paul Sabatier de Toulouse : École Nationale Vétérinaire Toulouse, 2021. 123 pages.
62. **BÉRAUD C.** Origine sociale et économique : quelles influences sur les étudiants. *La Semaine Vétérinaire.* 2 septembre 2016. N° 1685, pp. 40-45.
63. **CADINOT A.** *Situation financière, sociale des étudiants de l'ENVA, ses répercussions sur les études et sur les premiers pas de la vie active.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2013. 260 pages.

64. **SANS P. et al.** Étudiants : quelles motivations ? Quelle image de leurs études. *Revue de l'Ordre des Vétérinaires*. 2007. pp. 26-28.
65. **BADINAND F. et al.** Les représentations et motivations des étudiants et des étudiantes en 1ère année d'école d'ingénieur/e ou vétérinaire. *un=une*. mai 2007. N° 6, pp. 8.
66. **DERNAT S. et SIMÉONE A.** Stages et transition professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une approche psychosociale du cursus vétérinaire. *Questions Vives (Recherches en éducation)*. 2015. N° 24, pp. 24.
67. **DERNAT S.** Regard sur les choix de parcours des étudiants vétérinaires français. *La Semaine Vétérinaire*. septembre 2014. N° 1597, pp. 29-35.
68. **DUPHOT V.** Évolution de la profession : quel cursus pour quel exercice ? *La Dépêche Vétérinaire*. janvier 2018. N° 1418-1419, pp. 10.
69. **VILLAROEL A. et al.** A survey of reasons why veterinarians leave rural veterinary practice in the United States. *Journal of the American Veterinary Medical Association*. 2010. Vol. 236, n° 8, pp. 859-867.
70. **P. GWINNER K., PRINCE B., et M. ANDRUS D.** Attracting students into careers in food supply veterinary medicine. *Journal of the American Veterinary Medical Association*. 2006. Vol. 228, n° 11, pp. 1693-1704.
71. **D. JELINSKI M. et al.** Factors associated with veterinarians' career path choices in the early postgraduate period. *Canadian Veterinary Journal*. septembre 2009. Vol. 50 (9), pp. 943-948.
72. **DESCOURS-RENVIER C.** 97 % des étudiants souhaitent devenir praticiens, selon une enquête sur le futur du monde vétérinaire. *La Dépêche Vétérinaire*. avril 2021. N° 1569, pp. 10-11.
73. **GUILLIER A.** *Motivations des étudiants vétérinaires et insertion professionnelle : analyse à partir d'enquêtes sur la promotion entrée en 2005*. Thèse de doctorat vétérinaire. Université Paul Sabatier de Toulouse : École Nationale Vétérinaire Toulouse, 2016. 78 pages.
74. **OBSERVATOIRE DES MÉTIERS DANS LES PROFESSIONS LIBÉRALES.** *Cliniques Vétérinaires - Modalités d'entrée dans le vie active des étudiants vétérinaires et des auxiliaires vétérinaires*. Observatoire prospectif des métiers et des qualifications dans les professions libérales, 2019. 32 pages.
75. **ANONYME.** Les métiers qui font le plus rêver dans l'enfance. *Le Parisien Étudiant*. [en ligne]. novembre 2012. [Consulté le 10 novembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.leparisien.fr/etudiant/orientation/metiers/les-metiers-qui-font-le-plus-rever-dans-lenfance-SV6EIMGBSNJMDFL53TRQQMP4ZY.php>
76. **DERNAT S. et SIMÉONE A.** Représentation socio-professionnelles et choix de la spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 2014. N° 30(2), pp. 26.
77. **BUHOT C. et al.** *Synthèse des groupes thématiques*. VetFuturs France, 2018. 12 pages.
78. **MICHEL V.** *Enquête en vue de la création d'un guide de sortie d'école du vétérinaire*. Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2022. 156 pages.

79. **DIRECTION GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE.** *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysage. Enquête 2020 – principaux résultats un an après la sortie de l'école.* Agro Sup Dijon - Eduter, StatEA - Actualité. 2020. 2 pages.
80. **MATHEVET P.** Comprendre les moteurs des comportements de la génération Z. *La Dépêche Vétérinaire.* février 2023. N° 1649, pp. 21-22.
81. **MATHEVET P.** Gérer la génération Z. *La Dépêche Vétérinaire.* mars 2023. N° 1653, pp. 22.
82. **CHAUMETTE J.-C.** Réponse d'un vieux con de véto à un(e) jeune vétérinaire. *L'Essentiel.* octobre 2008. N° 502, pp. 4.
83. **LE BOULC'H B.** *Identification des facteurs de réussite des stages en milieu rural réalisés par les étudiants vétérinaires.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Nantes : Oniris - École Nationale Vétérinaire Agroalimentaire et de l'Alimentation, 2019. 111 pages.
84. **BUSSIÉRAS F. et al.** Se lancer en clientèle : quels moyens pour aider les jeunes ? *La Dépêche Vétérinaire.* mai 2022. N° 1619, pp. 6-8.
85. **JOURDAN T. et BABOT M.** *Le cahier du mentorat vétérinaire pour les mentors.* Vétos-Entraide, 2021. 68 pages
86. **JOURDAN T. et BABOT M.** *Le cahier du mentorat vétérinaire pour les élèves et jeunes vétérinaires.* Vétos-Entraide, 2021. 65 pages.
87. **TANGUY M.** *Mise en place d'une plateforme de mentoring au sein de la profession vétérinaire.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Nantes : Oniris - École Nationale Vétérinaire Agroalimentaire et de l'Alimentation, 2019. 140 pages.
88. **DEGRANGE B. et al.** Le projet professionnel des étudiants/es à mi-parcours de leur formation d'ingénieurs/es ou de vétérinaires du ministère de l'Agriculture. *un=une.* novembre 2008. N° 8/9, pp. 8.
89. **DEGRANGE B. et SANS P.** Le processus de professionnalisation des étudiants des écoles de l'enseignement supérieur. *Pour.* 2009. N° 200, pp. 103-110.
90. **ESOURROU N.** Le Stage : lien privilégié entre formation et emploi. *Colloque RESUP.* Dijon, juin 2008. pp. 11.
91. **PERRET C., PICHON L., et BERTHAUD J.** *Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université : Les enseignants-référents.* Université de Bourgogne. 2011. pp. 19.
92. **KENNEL S.** *Guide de l'enseignant.e référent.e - Conseils pour l'accompagnement des étudiant.e.s.* Université de Strasbourg, 2019. 20 pages.
93. **ANONYME.** *Plan réussite en licence - Guide de l'enseignant référent.* Université de Reims Champagne-Ardenne, 2013. 4 pages.
94. **ANONYME.** *Guide de l'enseignant référent : rôles et missions.* VetAgro Sup (document interne), 2022. 2 pages.
95. **ANONYME.** *Guide de l'encadrant-référent - Périodes de Mise en Situation Professionnelle Externalisées (MeSP) Obligatoire - Tronc commun de la formation initiale vétérinaire - Réf. ENS/EN/V.* Oniris, 2019. 10 pages.

96. **MOUNIER L.** Vet21 et l'accueil des étudiants vétérinaire en 1ère année à VetAgro Sup. *Linked In*. [en ligne]. 11 septembre 2019. [Consulté le 28 novembre 2022]. Disponible à l'adresse: https://www.linkedin.com/pulse/vet21-et-laccueil-des-%C3%A9tudiants-v%C3%A9t%C3%A9rinaires-en-1%C3%A8re-ann%C3%A9e-mounier/?trk=public_profile_article_view
97. Personnalisation. *Larousse*. [en ligne]. [Consulté le 11 janvier 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/personnalisation/59806>
98. **YOUSSEF E. et AUDRAN J.** La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. *Spirale - Revue de Recherches en Education*. 2019. N° 1 (63), pp. 157-172.
99. **ANONYME.** *Individualisation-Livret repères*. Institut National de la Recherche Pédagogique - Centre Alain Savary, 2009. 26 pages.
100. **DEVOS N.** La formation vétérinaire vue par les enseignants. *La Semaine Vétérinaire*. mars 2015. N° 1621, pp. 31-37.
101. Professionnaliser. *Larousse*. [en ligne]. [Consulté le 26 janvier 2023]. Disponible à l'adresse: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/professionnaliser/64158>
102. **ANONYME.** *Présentation de la dominante « Animaux de Rente » - A6* [en ligne]. École Nationale Vétérinaire d'Alfort. [Consulté le 20 janvier 2023]. Disponible à l'adresse: <https://www.vet-alfort.fr/images/enva/formation-initiale/approfondissement-A6/presentation-dominante-animaux-ferme.pdf>
103. **GUATTEO R.** *6A Filière Animaux d'Élevage - Présentation Générale 2022-2023*. Oniris, 2022. 2 pages.
104. **COLLECTIF.** *Formation initiale - Année d'approfondissement A6 - Année Universitaire 2021-2022*. École Nationale Vétérinaire de Toulouse, 2021. 37 pages.
105. **MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION.** *Décret n°2018-372 du 18 mai 2018 relatif à la suspension temporaire des études dans les établissements publics dispensant des formations initiales d'enseignement supérieur*. 18 mai 2018.
106. **MILLEMANN Y.** *Document d'aide à l'attribution des crédits de projet personnel*. ENVA, 2022. 5 pages.
107. **LIÈGE UNIVERSITÉ MÉDECINE VÉTÉRINAIRE.** *Médecin vétérinaire - 180 crédits*. [en ligne]. 2022. [Consulté le 16 février 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20222023/formations/descr/V2UVET01.html>
108. **V. GORAN G.** *Programme d'enseignement à partir de l'année universitaire 2022-2023 pour la période 2022-2028*. Université de sciences agronomiques et de médecine vétérinaire de Bucarest, 2022. 19 pages.
109. **SERVICE DE L'ADMISSION ET DU RECRUTEMENT.** *Doctorat de 1er cycle en médecine vétérinaire - Faculté de Médecine Vétérinaire*. Université de Montréal, 2022. 12 pages.
110. **MOUNIER L.** *Compte rendu du séminaire pédagogique du 26 février 2015*. VetAgro Sup (document interne), 2015. 3 pages.
111. **MOUNIER L.** *Compte rendu du séminaire de réflexion sur la mise en œuvre de la réforme du cursus du 10 novembre 2015*. VetAgro Sup (document interne), 2015. 3 pages.

112. **SIGOT F.** Des enseignements choisis pour construire son projet professionnel. *La Semaine Vétérinaire*. octobre 2017. N° 1735, pp. 11-13.
113. **MOUNIER L.** *Description des Enseignements Personnalisés*. VetAgro Sup (document interne), 2017. 5 pages.
114. **MOUNIER L.** *Compte rendu du séminaire pédagogique du 17 mars 2015*. VetAgro Sup (document interne), 2015. 6 pages.
115. **MOUNIER L.** *Compte rendu du séminaire pédagogique du 28 janvier 2016*. VetAgro Sup (document interne), 2016. 4 pages.
116. **MOUNIER L.** *Point d'étape sur l'évolution du cursus - Conseil des enseignants restreint campus vétérinaire du 7 avril 2016*. VetAgro Sup (document interne), 2016. 14 pages.
117. **MOUNIER L. et al.** *Réforme du cursus vétérinaire à VetAgro Sup : Définition des groupes de travaux*. VetAgro Sup (document interne), 2016. 5 pages.
118. **BERNY P.** *Parcours professionnels*. VetAgro Sup (document interne), 2015. 3 pages.
119. **MOUNIER L.** *Concrétisation de l'évolution du cursus - Feuille de route*. VetAgro Sup (document interne), 2016. 8 pages.
120. **BERNY P.** *Enseignements Personnalisés*. VetAgro Sup (document interne), 2017. 3 pages.
121. **BERNY P.** *Compte rendu réunion PARCOURS du 17/02/2017*. VetAgro Sup (document interne), 2017. 2 pages.
122. **BERNY P.** *Compte rendu réunion PARCOURS du 10/03/2017*. VetAgro Sup (document interne), 2017. 2 pages.
123. **DIRECTION DES ÉTUDES ET DE LA VIE ÉTUDIANTE.** *Les enseignements personnalisés dans le cursus vétérinaire à VetAgro Sup*. VetAgro Sup (document interne), 2017. 5 pages.
124. **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE.** *Article L611-9 du Code de l'éducation - Chapitre 1er : Dispositions communes*. [en ligne]. mars 2022. [Consulté le 23 avril 2022]. Disponible à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045293864
125. **BNEI, CDEFI ET CTI.** *Guide Pratique : Valorisation de l'Engagement Étudiant - Quels dispositifs mettre en place*. 2020. 36 pages.
126. **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE.** *Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle*. [en ligne]. mai 2017. [Consulté le 23 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034675719>
127. **AGUESSE H.** *CEVE restreint du 10 mars 2022 - Campus vétérinaire*. VetAgro Sup (document interne), 2022. 36 pages.
128. **MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA SOUVERAINETÉ ALIMENTAIRE.** *Fiche de poste N°27494 - Chargé(e) de la coordination des formations des écoles nationales vétérinaires*. Écoles nationales vétérinaires de France, avril 2023. 2 pages.

129. **MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ALIMENTATION.** Article R. 812-55.-I - Décret n° 2020-1520 du 3 décembre 2020 relatif à l'enseignement vétérinaire. [en ligne]. 3 décembre 2020. [Consulté le 19 avril 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042613180>

130. **GOUTCHAT R.** *Relation entre type psychologique et choix de carrière au sein de la profession vétérinaire : enquête réalisée sur 1 509 répondants.* Thèse de doctorat vétérinaire. Faculté de Médecine de Créteil : École Nationale Vétérinaire d'Alfort, 2019. 174 pages.

131. **A. BURNS G. et al.** Teaching Non-Technical (Professional) Competence in a Veterinary School Curriculum. *Journal of Veterinary Medical Education.* 2006. Vol. Leadership and Professional Development, n° 33(2), pp. 301-308.

132. **GAUDRON J.-P., BERNAUD J.-L., et LEMOINE C.** Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: les effets individuels du bilan de compétences. *L'orientation scolaire professionnelle.* 2001. Vol. 30/4, pp. 23.

133. **NADEL J.** Comment attirer les jeunes talents ? *La Semaine Vétérinaire.* septembre 2022. N° 1957, pp. 44-45.

Annexes

Annexe 1 : Unités d'enseignement et rotations cliniques que suivent les étudiants de VetAgro Sup en fonction des années

Année	Semestre	Unités d'enseignements	Rotations cliniques
A2	S3	<ul style="list-style-type: none"> • Agents infectieux • Anglais • Approche globale des productions animales • Bases morphologiques d'anatomie et d'histologie • Bien-être animal • Biochimie cellulaire • Biostatistiques • Comportement et abord des animaux • Culture Médicale Générale • Compétences transversales professionnelles • Éthique • Ethnologie • Étude du tronc • Génétique fondamentale • Nutrition générale • Étude de l'appareil respiratoire cardio-vasculaire et rénal 	
	S4	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais • Bases de l'examen médicale général • Biostatistiques pratiques • Pathologie et technique chirurgicales • Étude de l'appareil digestif • Élevage des animaux de compagnie • Étude de l'appareil génital et du système endocrinien • Génétique Moléculaire • Entomologie, Acarologie, Mycologie • Pharmacie et Toxicologie générales • Système immunitaire 	
A3	S5	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais • Anatomie pathologique générale • Bactériologie médicale et antimicrobiens • Propédeutique chirurgicale et chirurgie générale • Compétences transversales professionnelles • Épidémiologie • Élevage des ruminants • Génétique médicale • Parasitologie, Helminthologie, Protozoologie • Étude du système nerveux • Virologie médicale 	
	S6	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais • Anatomie pathologique spéciale • Biochimie médicale • Bactériologie médicale et antibiothérapie • Dermatologie • Élevage des ruminants • Génétique médicale • Hématologie cytologie • Parasitologie, Helminthologie, Protozoologie • Étude du système nerveux • Virologie médicale 	

A4	S7	<ul style="list-style-type: none"> • Anesthésiologie • Bases anatomiques et topographiques de l'examen clinique • Compétences Transversales Professionnelles • Équine • NAC • Maladies parasitaires des ruminants • Pathologie du bétail • Pharmacie spéciale et législation du médicament • Pathologie infectieuse • Pathologie médicale des animaux de compagnie • Qualité et sécurité des aliments • Reproduction • Soins intensifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Autopsie • Anesthésiologie • Pathologie du bétail • Chirurgie des petits animaux – Consultations • Chirurgie des petits animaux – Hôpitaux • Équine • Imagerie médicale • Pathologie médicale des Animaux de Compagnie – Consultations • Pathologie médicale des Animaux de Compagnie – Hôpitaux • Médecine Préventive • Reproduction des petits animaux • Reproduction des grands animaux • Biologie Clinique • Gestion et abord de la clientèle
	S8	<ul style="list-style-type: none"> • Chirurgie et technique chirurgicale • Dermatologie • Élevage des monogastriques • Équine • Imagerie médicale • Méthodologie de la lecture critique d'articles • Neurologie et éthologie clinique • Maladies parasitaires des carnivores • Pathologie du bétail • Pathologie médicale des animaux de compagnie • Qualité et sécurité des aliments 	
A5	S9-S10		<ul style="list-style-type: none"> • Qualité et sécurité des aliments • Médecine Préventive • Pathologie du bétail IN • Pathologie du bétail OUT • Médecine des populations et reproduction grands animaux • Autopsie • Reproduction des petits animaux • Imagerie • SIAMU de jour • SIAMU de nuit • Pratique générale • Hôpitaux de médecine • Consultation de médecine spécialisées • Hôpitaux de chirurgie • Consultations de chirurgie • Anesthésiologie • Neurologie-Nutrition-Biologie • Équine de jour • Équine de nuit

Annexe 2: Contenu des filières cliniques de l'année d'approfondissement (A6) proposées à VetAgro Sup (50)

Filière	Stages	Modules théoriques
Animaux de Compagnie (AC)	<ul style="list-style-type: none"> • Deux trimestres de 16 semestres de rotations cliniques chacun au CHUVAC¹ • Une semaine supplémentaire sur les périodes de vacances de Noël • Une ou deux semaines supplémentaires durant les vacances d'été • Quatre semaines de stages externalisés • Un trimestre dédié à la préparation de la thèse 	<ul style="list-style-type: none"> • Conférences au 1^{er} semestre • Enseignements complémentaires disponibles en ligne • Enseignement optionnel NAC
Animaux de compagnie avec parcours nouveaux animaux de compagnie, exotiques, médecine zoologique (AC-NAC)	<ul style="list-style-type: none"> • Un trimestre de 14 semaines de rotations cliniques au CHUVAC et une semaine sur les périodes de vacances de fin d'année • 12 semaines de stages externalisés orientés NAC/animaux exotiques • Préparation de la thèse 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux semaines d'enseignements théoriques et pratiques à VetAgro Sup
Équine (EQ)	<ul style="list-style-type: none"> • 13 semaines de rotation à la Clinéquine² • 6 semaines de stages externalisés 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 semaines de Cours + TD + TP composées de 3 modules (Module 1 : général ; Module 2 : Spécialisé Eq, Module 3 : Reproduction) • Préparation de sujets cliniques pratiques à préparer
Animaux de production (AP)	<ul style="list-style-type: none"> • 14 semaines de stages externalisés dans 3 structures différentes, au moins une structure laitière et une structure allaitante • 3 semaines en médecine de population • 2 semaines au SHAR³ 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 modules théoriques obligatoires
Tutorat	<ul style="list-style-type: none"> • 3x6 semaines de stages dans une structure d'accueil 	
Animaux de compagnie/Animaux de production (AC/AP)	<ul style="list-style-type: none"> • Un trimestre de stages au CHUVAC • 2 semaines de stages au CHUVAC durant l'été • 2 semaines de stages externalisés en canine • 10 semaines de stages externalisés en rurale 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux modules d'enseignements théoriques parmi ceux proposés en AP
Animaux de compagnie/Équine (AC/EQ)	<ul style="list-style-type: none"> • Un trimestre de 14 semaines de rotations cliniques au CHUVAC dont 1 ou 2 semaines durant la période d'été • 2 semaines de stages externalisés en canine • 7 semaines de rotations cliniques à la Clinéquine • 4 semaines de stages externalisés en Équine 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignements complémentaires en ligne en canine • Module général en équine
Animaux de production/Équine (AP/EQ)	<ul style="list-style-type: none"> • 10 semaines de stages externalisés en rurale • 4 semaines de stages externalisés en équine • 7 semaines de rotations cliniques à la Clinéquine 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 modules d'enseignement obligatoire AP • 1 module général en équine

¹ Le CHUVAC est le Centre Hospitalier Universitaire Vétérinaire pour Animaux de Compagnie de VetAgro Sup

² La Clinéquine est le pôle clinique équin de VetAgro Sup

³ Le SHAR est le Service d'Hospitalisation des Animaux de Rente de VetAgro Sup, il correspond au pôle clinique des animaux de production de VetAgro Sup.

Annexe 3 : Liste des Masters co-accrédités par VetAgro Sup que les étudiants de A6 peuvent suivre (51)

- ❖ Management et Communication en Structures Vétérinaires Libérales (MCSVL)
- ❖ Écologie Évolution Génomique (EEG)
- ❖ Recherche Animale Préclinique et Clinique (RAPC)
- ❖ Biologie santé : Nutrition, santé, innovation : aliments, bioactifs, métabolismes – du microbiote aux maladies chroniques
- ❖ Biologie végétale : *Plants in Sustainable Agro-ecosystems*
- ❖ Cancérologie
- ❖ Gestion des territoires et développement local : Dynamiques territoriales, agriculture et aménagement rural (DYNTAAR)
- ❖ Microbiologie moléculaire, pathogénie, écologie microbienne (MMPEM)
- ❖ Microbiologie appliquée à l'agroalimentaire, au biomédical et à l'environnement (MAABE)
- ❖ *One Health: Managing Health of Populations*
- ❖ Politique alimentaire et gestion des risques sanitaires (PAGERS)
- ❖ Sciences du médicament : pharmacie vétérinaire
- ❖ Sciences et technologie de l'agriculture, de l'alimentation et de l'environnement : *Food Identity*
- ❖ Sciences et technologie de l'agriculture, de l'alimentation et de l'environnement : *Global Quality in European Livestock System* (GLOQUAL).

Annexe 4 : Liste des Enseignements Personnalisés académiques proposés à VetAgro Sup à la rentrée universitaire 2022-2023

En jaune : EP proposés sur un semestre uniquement (premier semestre ou second semestre)

En bleu : EP proposés sur l'année universitaire entière

Nom de l'EP	Responsables	Promotions concernées	Nombre de places	Temps dédié				ECTS	Activités	Évaluation
				CM	TD	TP	Travail perso			
Accompagnateur Chaire Bien Être Animal	EC	A3 et A4	2				40h	1,5	Conception de contenus de formation, Participation à des évènements	Bilan des activités réalisées
Accompagnement des Cafés Expresciences	EC	A2 à A5	2 à 3				NC	2	Préparation et organisation autour d'une thématique	Travail à rendre de description des cafés
Accompagnement professionnel	EC	A3 à A5	20	12 x 45 min			3 à 4 h	1	Ateliers sur des cas pratiques de « compétences transversales »	Présence et travail personnel
Adopt a horse	Étudiants	A2 à A5	Illim			5x2h	15h	1	Visite des chevaux du troupeau pédagogique, TP	Remplissage du cahier de suivi
Approche éthologique du chien placé en refuge	Étudiants	A2 et A3	8			30h	2h	1	Éducation d'un chien de refuge compliqué	Présence, rapports de séances
Approche One Health pour la prévention chez l'homme et chez l'animal des zoonoses parasitaires et fongiques	EC	A5	15	39h			24h	3	Cours, TD et Conférences, Réalisation d'un poster	Présence, Réalisation et présentation d'un poster
Approfondissement de la Médecine Préventive	EC	A5	5		5 x 2h	5 x 3h30		1	Prise en charge des consultations	Motivation et Participation
Approfondissement de la méthode de lecture critique d'article	EC	A5	25	6h	6h			1	Analyse d'articles scientifiques	Quiz + analyses d'articles
Approfondissement de l'apiculture	Club Apis	A3 à A5	10	5 x 3h		5 x 1h30	6h	1	Sorties au rucher, Cours, Recherche bibliographique	Participation, présentation finale
Biologie de la peau	EC	A3	10 à 12	8h	16h			1,5	Cours et analyses d'articles	Présence
Business Game « Gestion d'une Clinique vétérinaire »	EC	A4 et A5	40		5 x 1h30		10h	1	Jeu en ligne sur la gestion d'une clinique vétérinaire	Réalisation du jeu, rendu des documents et présentation finale
Clinéquine Junior	EC	A2 à A5	Illim			10x3 h		1	Observation des activités de l'hôpital équin	Présence
CNITV	CNITV	A2 et A3	30	14h	14h	1h30	28h	3	Cours en ligne, TD hebdomadaire	Présence, Questionnaires en ligne
Découverte de l'apiculture	Club Apis	A2 à A5	20	6 x 3h	6 x 2h	7 x 1,5h		1,5	Cours, sorties au rucher, activités manuelles	Participation
Découverte de l'aviculture	Club Poules	A2 à A5	15 à 20	4h		10h	12h	1	Entretien du poulailler, TP, conférences	Présence, passages au poulailler

Découverte de la pratique rurale en zone Charolaise	EC	A2 à A4	30		9h	12h	2h	1	TD réalisés par des vétérinaires praticiens, Sorties dans des clientèles partenaires	Rendu d'une réflexion sur le projet personnel de l'étudiant
DVEL Niveau 1	DVEL	A2 à A5	20		2h	6h	NC	1,5	Maraudes, TD et TP	Participation
DVEL Niveau 2	DVEL	A2 à A5	20				NC	1,5	Maraudes et encadrement d'une maraude	Participation
Ecohealth	EC	A5	3	20h	5h	12h	4h	2	Sortie de terrain, TD et TP, discussions avec acteurs	Restitution d'un travail de groupe
Éducation canine	EC	A2 à A4	20	NC	NC	NC	NC	2	Éducation canine	Présence aux TP et dossiers à rendre
Esperanto – Langues étrangères	EC	A2 à A5	10	1h30	10x1h30		15h	1	Cours et conférences en langues étrangères	Présence
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau 1 approfondissement	EC	A2 à A4	20		3h		NC	4	Analyse éthique d'œuvres littéraires ou cinématographiques	Présence et travail personnel à rendre
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau 1 bases	EC	A2 à A4	20		3h		NC	1		
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau 2 bases	EC	A3 et A4	20		3h		NC	1		
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau 2 approfondissement	EC	A3 et A4	20		3h		NC	4		
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau 3	EC	A5	20		NC		NC	1	Analyse éthique d'œuvres littéraires ou cinématographiques	Présence et travail personnel à rendre
Éthique à travers le cinéma et la littérature - niveau expert	EC	A4 et A5	5 à 10				50 à 100 h	2 à 4		Travail personnel
Éthique et pratique de la recherche animale	EC	A2 et A3	6			20h	8h	2	Conférences, e-learning et TP sur animaux vivants	Examen final
Faune sauvage	EC	A2 à A4	Illim	27h	3h	6h	25 à 50h	2 à 4	Conférences, TD et travaux personnels	Présence et restitution du travail personnel
FORENSIC - Initiation à la pathologie médico-légale vétérinaire	EC	A5	20	12h	7,5h			2	Cours et TD, Analyse de cas d'autopsie	Participation et analyse d'un cas d'autopsie
GTV Junior	GTV Jr.	A2 à A4	240	4x1h30		2x1h	1h	1	Conférences et ateliers pratiques	Présence et validation d'un questionnaire en ligne
Initiation à l'éducation thérapeutique	EC	A5	12		8h		2h	1	Discussions interactives, jeux de rôles	Participation
Initiation à la cytologie	EC	A5	20	6h	8h			2	Cours et Examens de lames cytologiques	Participation
Initiation à la réalisation d'enquête avec questionnaire	EC	A5	25	3h	3h			0,5	Cours et TD, Analyse de questionnaires d'enquêtes	Quiz en fin de séances
Initiation aux thérapeutiques intégratives – Module 1	EC	A5	25	28h			84h	3,5	Conférences, discussions autour de cas cliniques	Présence

Initiation aux thérapeutiques intégratives – Module 2	EC	A5	15	28h	1,5h	8h	93 à 99h	3,5 à 4	Conférences, TP sur animaux	Présence
Introduction à la dentisterie équine	EC	A3 et A4	8	3h	3h	5x1h 30	4h	1	CM, lecture d'articles, TP	Présence
Initiation à la recherche	EC	A2 à A4	2	35h				1,5	Stage en équipe de recherche	Rapport de stage
La communication avec les propriétaires d'animaux	EC	A5	12 à 18		12h		18h	1	Présentations orales, jeux de rôles	Présence et présentation orale
Langues des signes	EVLI nH	A2 à A5	30		17h			1	Cours de langue des signes, sortie en café signe	Présence
Le système immunitaire cutané	EC	A4	10 à 12	8h			16h	1,5	Cours et analyse d'article	Analyse d'un article
Le système immunitaire cutané en action	EC	A5	10 à 12	8h			16h	1,5	Cours et analyse d'article	Analyse d'un article
Médecine zoologique - Aquatira	Club Aquaterra	A2 à A5	Illim	4h		4h	15h	1	Permanence pour s'occuper des animaux, TP, conférences	Présence et validation d'un questionnaire en ligne
Médecine zoologique – NAC	EC	A2 à A4	3 x 20	3h	10h	4h		1	Conférences, TP, travail personnel	Présence et travail personnel
Nutrition clinique des animaux – Niveau 1	EC	A3 et A4	3 x 10	45 min	16h		24h	2	TD, rédaction de mémo, lecture de cours	Rendus des mémo et examen final
Nutrition clinique des animaux – Niveau 2	EC	A3 à A5	3 x 10	45 min	16h		24h	2		
Participation au comité éthique	EC	A2 à A5	8		15h			1	Participation aux réunions	Présence
Perception des produits animaux et enjeux sociétaux	EC	A2 à A5	15	12h	21h	8h	1h	1	Cours, sorties, organisation de buffets	Participation aux conférences
Phagothérapies	EC	A3 et A4	30	12 x 45 min				1	Cours	Présence
Philosophie et science vétérinaire	EC	A2 à A5	Illim	19 x 2h				2	Conférences	Présence
Phytothérapie vétérinaire	EC	A3 à A5	20	28,5h		4h	8h	4	Cours	Présence, et travail personnel
Premiers secours et santé mentale	EC + étudiant	A2 à A4	16	2h	15,5 h	7h		1	Formations et ateliers	Participation
Préparation aux stages en pays anglophone	EC	A3	10			14h	14h	1	Dialogue en anglais sur la médecine vétérinaire	Présence aux séances et réalisation d'un répertoire
Pré-troupeau en élevage laitier	EC	A2 à A4	12		12h	14h	12h	2	Visite d'élevage, synthèse bibliographique	Présence, présentation de synthèse
Profession vétérinaire en Haute Loire	EC	A5	10 à 12		7h	20h	4h	1	Visites de cliniques, présentation d'un cas clinique	Présentation d'un cas clinique
Projet à l'international	EC	A2 à A5	20	9h	12h		12h	2	Conférence, présentation d'un projet	Présence, présentation d'un projet
Projet thèse	EC	A2 à A5	10	NC	NC	NC	NC	X	Réflexions et échanges autour d'un sujet de thèse	Rendu d'un document de travail
Santé Publique Vétérinaire	EC	A4	30	15h	6h			2	Cours et TD sur la santé publique vétérinaire	Travail personnel sur un cas pratique
Semaine d'approfondissement SIAMU	EC	A5	1 à 10	NC	NC	NC	NC	3	Rotation clinique SIAMU	Présence

Services en Clientèle Charolaise	EC	A5	18	NC	NC	NC	NC	1	Visites de clientèles en zone charolais, conférences	Présence
Services en Clientèle Franc-Comtoise	EC	A5	18	NC	NC	NC	NC	1	Visites de clientèles en Franche Comté	Présence
Team Beagles	EC	A2 à A4	12	NC	NC	NC	NC	1 à 2	Promenade et éducation de chiens	Assiduité et prise en charge d'un chien
Team Poulain	Club Team Poulain	A2 à A5	Illim	8h			16h	1	Conférences, gardes de nuit ou le week-end	Présence et validation d'un questionnaire en ligne
Toxicologie environnementale et Médecin et Vétérinaire	EC	A3 et A4	15	12h	6h		6h	2,5	Conférences, étude de cas, présentation d'un sujet bibliographique	Présence et présentation du sujet
True'Pote Club	True'Pote Club	A2 à A4	Illim	2h		6h	18h	1	TP, permanence pour s'occuper des animaux	Présence
VetGate	VetGate	A2 à A5	50	3h		1h	20h	1	Conférences, TP, Secrétaire vétérinaire en course d'endurance	Présence et validation d'un questionnaire en ligne
Week-end découverte SIAMU	EC	A4	2/week-end	NC	NC	NC	NC	1	Participation aux consultations, aux soins et aux rondes pédagogiques	Présence
Zététique et utilisation de la médecine factuelle au cabinet vétérinaire	EC	A5	25	8h	3h		10h	1	Conférences, exercices de médecine factuelle	Présentation d'un exercice de médecine factuelle
Zoobiquité sur le thème de l'algologie	EC	A4	10	6h		7,5h	6h	1,5	Conférences, suivi de consultations en algologie chez l'homme et l'animal	Présentation d'un travail de groupe

Annexe 5 : Exemples de MOOC suivis par les étudiants de VetAgro Sup

MOOC Le bien-être des animaux d'élevage (<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/le-bien-etre-des-animaux-delevage/>)

Il s'agit d'un MOOC organisé en trois modules de deux semaines chacun et dure donc 6 semaines au total. Il permet de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'est réellement le bien-être animal ? Est-il le même pour tous les animaux ? De quoi dépend-il ? Un animal en plein air est-il forcément toujours mieux qu'un animal en bâtiment ? Suffit-il de s'occuper d'un animal pour qu'il soit bien ? Peut-on vraiment évaluer le bien-être des animaux, objectivement et scientifiquement ou est-ce purement subjectif ? Enfin, peut-on vraiment l'améliorer, comment et quels sont les avantages pour les animaux et pour les humains ? Il est présenté par une équipe regroupant à la fois des enseignants-chercheurs (dont certains de VetAgro Sup), des chercheurs et des vétérinaires spécialistes du bien-être des animaux d'élevage. Il permet de valider un crédit ECTS.

MOOC BIO : Comprendre et questionner l'agriculture biologique (<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/mooc-bio-comprendre-et-questionner-lagriculture-biologique/>)

Il s'agit d'un MOOC organisé sur 8 semaines adressé au grand public mais plus particulièrement aux consommateurs, agriculteurs, élus, étudiants et a pour vocation de répondre à leurs questions sur l'agriculture biologique tout en les accompagnant dans l'élaboration « *d'un avis éclairé et avisé sur l'agriculture biologique* ». Il est présenté par huit personnes issues de la recherche, de l'enseignement (dont des enseignants de VetAgro Sup) et du développement. Il propose des cours, des animations, des débats, des exposés, des activités individuelles ou collaboratives où chacun est libre de participer selon le temps dont il dispose ou selon ses envies et sa motivation. Il permet de valider 1,5 crédit ECTS.

MOOC Imagerie médicale

Il s'agit d'un MOOC ouvert aux étudiants de VetAgro Sup mais proposé par l'UCBL. Il est accessible aux étudiants de toutes les promotions, de la A2 à la A5. Il permet d'obtenir trois ECTS. Il permettra aux étudiants de savoir expliquer le principe physique et la détection mise en jeu pour quatre modalités d'imagerie, de connaître les bases de l'analyse des images obtenues, de connaître les limites, avantages et contre-indications des différentes modalités. À noter que ce MOOC ne concerne pas uniquement l'imagerie médicale vétérinaire mais bien l'imagerie médicale dans son ensemble.

Annexe 6: Document outil pour la valorisation de l'engagement étudiant

VALORISATION DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT						
Cercle Bourgelat						
<i>Poste</i>	Gestion de projet	Responsabilité	Communication	Organisation administrative	Temps passé	Nombre d'ECTS
Président	1	1	0,5	0,5	1	4
Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
Secrétaire	0	0,5	1	1	0,5	3
Trésorier Général	0	0,5	0,5	1	1	3
Vice-Trésorier Général	0	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Trésorier de la K'Fet	0	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Coordinateur des clubs	1	0	0,5	0	0,5	2
Trésorier de l'imprimerie	0	0	0,5	1	0,5	2
Vice-Trésorier de l'imprimerie	0	0	0	0,5	0,5	1
VPF (Vice-Président Festivités)	0,5	0,5	0,5	1	0,5	3
VPE (Vice-Président Évènement)	0,5	0,5	0,5	1	0,5	3
Trésorier et gestionnaire de la COOP	0	0,5	0	1	0,5	2
Responsable Informatique	0	0	0,5	0,5	1	2
Responsables partenariats	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
Vice-Responsables partenariats	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
Communication Interne	0	0	1	0,5	0,5	2
Communication Externe	0	0	1	0,5	0,5	2
Responsable CROUS	0,5	0	1	0	0,5	2
Responsable Culture	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2

Légende : Clubs vétérinaires ; Clubs non vétérinaires ; Clubs socio-culturels

VALORISATION DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT							
Clubs							
Club	Poste	Gestion de projet	Respo.	Com.	Orga. Admin.	Temps passé	Nombre d'ECTS
AFVAC Jr.	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Secrétaire	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable Sponsors	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsables Communications	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Agility	Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Apis	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsables TP	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Aqua-Terra	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable Communication Interne	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable Communication Externe	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsables TP	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsables du local	0	0,25	0,25	0	0,5	1
AVEF Jr	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
Baraque à frites	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Responsables patates	0	0	0	0	0	0
BD / Manga	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Responsable Manga	0	0	0	0	0	0
Bière	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0

Cariboum	Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Secrétaire	0	0	0	0	0	0
Cinéma	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
Chenil	Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Secrétaire	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Clinéquine Jr.	Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Écologie	Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Président	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Secrétaire	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Vice-Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Responsable Communication Interne	0	0	0	0	0	0
	Responsable Communication Externe	0	0	0	0	0	0
LGBTQ	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Vice-Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Vice-Trésorier	0	0	0	0	0	0
Musique	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Vice-Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Vice-Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Responsable salle	0	0	0	0	0	0
Responsable matériel	0	0	0	0	0	0	
Photo-Vidéo	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
Potager	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Responsable Communication	0	0	0	0	0	0

Poules	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Trésorier	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable TP	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable planning	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable poulailler	0	0,25	0,25	0	0,5	1
Puppies et Kittens	Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vice-Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Secrétaire	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vice-Secrétaire	0	0	0	0	0	0
RAHS	Président	0	0	0	0	0	0
SNVEL Jr.	Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vice-Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
BOAT	Membres	0	0	0	0	0	0
Teams Beagle	Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vice-Président	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
Teams Poulain	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
Théâtre	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
	Responsable Régie	0	0	0	0	0	0
Vet's Play	Président	0	0	0	0	0	0
	Vice-Président	0	0	0	0	0	0
	Trésorier	0	0	0	0	0	0
	Secrétaire	0	0	0	0	0	0
Vins et fromages	Membres	0	0	0	0	0	0
Yaboumba Jr.	Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsable Communication	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable Partenariats	0	0,25	0,25	0	0,5	1
	Responsable TP/Conf	0	0,25	0,25	0	0,5	1

VALORISATION DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT

Associations loi 1901

Association	Poste	Gestion de projet	Respo.	Com.	Orga. Admin.	Temps passé	Nombre d'ECTS
DVE	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Vice-Trésorier	0	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Responsable sorties	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsable pharmacie	0	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-Responsable pharmacie	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1
	Responsable Communication Interne	0	0	1	0	1	2
	Responsable Communication Externe	0	0	1	0	1	2
	Responsable Permanences	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsable Maraudes	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
GTV Jr.	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Vice-Président Responsable EP	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Vice-Président 2	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Trésorier 1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Trésorier 2	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Membres actifs	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
IVSA	Président	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
	Trésorier	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	EOJ	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	EOS	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Responsable Erasmus	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Responsable Communication	0	0	0,5	0	0,5	1
EVLIInH	Président	0,25	0,25	0	0,5	0,5	1,5
	Vice-Président	0,25	0	0	0,25	0,5	1
	Trésorier	0	0,25	0	0,25	0,5	1
	Secrétaire	0	0	0,25	0,25	0,5	1

ProVéto	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Développement commercial	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Responsables communication	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsable qualité	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Chef de projets	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsable évènement	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
True'Pote Club	Président	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
	Vice-Président	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2
	Vice-Trésorier	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Secrétaire	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2
	Vice-Secrétaire	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Responsables TP	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Responsable Communication	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Responsable Troupeau	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
Responsable Partenariats	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1	
VetGate	Président	0,25	0,25	0,25	0,25	0,5	1,5
	Vice-Président	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Trésorier	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1
	Vice-Trésorier	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1
	Secrétaire	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1
	Vice-Secrétaire	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1
COB	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Vice-Secrétaire	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Vice-Trésorier	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Responsable partenaires	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-responsable partenaires	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Responsable évènements	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-responsable évènements	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1
	Respos sports	0	0,25	0,25	0,25	0,25	1

VALORISATION DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT							
Évènements étudiants							
Évènement	Poste	Gestion de projet	Respo.	Com.	Orga. Admin.	Temps passé	Nombre d'ECTS
White Week	Président	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2
	Vice-Président	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2
	Responsable Communication	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Responsable Évènements	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Responsable Contrats	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
Vet'O Trail	Président	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
	Vice-Président	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-Secrétaire	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Team Communication	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Team Sponsors	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Trésorier	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-Trésorier	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Team Cani cross	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
EN'CAVAL	Président	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
	Vice-Président	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Secrétaire	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-Secrétaire	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Trésorier	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2
	Vice-Trésorier	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Respos (6)	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Sous-respos (12)	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
Accueil	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Apéro	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Baptême	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Bar	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Concert	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Costumes	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	CROUS/COVID	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Danse de promo	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Déco de boum	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Écologie	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Entrées	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Éthique	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Gros sponsors	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Responsables des journées	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Kfet	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Lundi matin	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Ménage	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Nom de promo	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Petits sponsors	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
QPP	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1	

	Rallye Auto	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Rallye Pédestre	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Repas	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Repas classe	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Réveil	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Sono	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Strip	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Taïaut	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	T-shirt + Ecocup	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vétel	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Vidéo	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
Revue	Président	1	1	0,5	0,5	1	4
	Vice-Président	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Trésorier	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Secrétaire	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3
	Navettes	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Affiches	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Partenariats	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Costumes	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Décors	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Filage	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Vidéo	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Sous-titres	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Salles	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Musique	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Danse	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Mise en scène	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Lipdup	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Sketch	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
	Évènements	0,5	0,5	0,5	0	0,5	2
	Boum	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1
Buffet	0,25	0,25	0,25	0	0,25	1	

VALORISATION DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT							
Élus étudiants et de promo							
Instance	Poste	Gestion de projet	Respo.	Com.	Orga. Admin.	Temps passé	Nombre d'ECTS
CA	Titulaires	0	0	0,5	0	1	1 + 1 par mandat supplémentaire
	Suppléants	0	0	0,5	0	0,5	1
CEVE	Titulaires	0	0,5	1	0	1	2 + 1 par mandat supplémentaire
	Suppléants	0	0,5	1	0	0,5	1 + 1 par mandat supplémentaire
CNESERAAV	Titulaires	0	0	0,5	0	0,5	1
	Suppléants	0	0	0,5	0	0,5	1
Trésoriers de promo		0	0	0	0,5	0,5	1
Imprimeurs		0	0	0	0	0	0

Validation de l'enseignement personnalisé

Description succincte des activités réalisées :

Volume horaire réellement effectué :

Analyse des principaux apports de l'enseignement personnalisé :

Analyse des difficultés rencontrées :

Validation finale de l'enseignement personnalisé par l'enseignant référent de l'étudiant	Nombre de crédits ECTS attribués
<i>Signature et date :</i>	

Annexe 8 : Capacités retenues dans le référentiel national de compétence par la DEVE et la direction des formations pour définir l'engagement étudiant (6)

Macro-compétences	Compétences	Capacités
Travailler en entreprise	Travailler efficacement en tant que membre d'une équipe multidisciplinaire	<i>Structurer une équipe multidisciplinaire</i>
	Organiser et gérer une activité vétérinaire professionnelle	<i>Analyser le contexte économique d'une activité vétérinaire</i>
		<i>Mettre en place ou organiser une activité vétérinaire professionnelle</i>
	Conduire un projet et utiliser les principes et outils d'amélioration continue de la qualité	<i>Gérer une activité vétérinaire professionnelle</i>
Communiquer	Communiquer à l'oral de manière adaptée à la situation et à son interlocuteur »	<i>Conduire un entretien avec un détenteur d'animal ou un professionnel ou un groupe de personnes</i>
		<i>Communiquer en situation difficile ou en situation de crise</i>
		<i>Communiquer au sein d'un groupe</i>
	Communiquer à l'écrit de manière adaptée à la situation et à son interlocuteur	<i>Analyser et synthétiser tout écrit utile au vétérinaire (scientifique, réglementaire, ...)</i>
		<i>Rédiger les documents liés à l'exercice de la profession vétérinaire</i>
		<i>Utiliser à bon escient et de manière efficace les outils numériques de communication</i>
		<i>Enregistrer et utiliser des informations à caractère professionnel</i>

Annexe 9 : Questionnaire : Organisation des EP en A5 à destination des A5 (promotion 2017-2022)

Dans le cadre de ma thèse et dans le cadre de la future organisation des EP pour la 4A, je vous propose ce court questionnaire afin d'avoir votre retour sur l'organisation actuelle et votre avis sur certaines solutions envisagées.

Votre adresse mail VetAgro Sup vous est demandée pour éviter les réponses en doublon mais vos réponses seront analysées de manière anonyme.

Ton adresse mail VetAgro Sup :

Selon toi, les EP en 4A sont :

- Très utiles
- Utiles
- Peu utiles
- Inutiles

En 4A, tu as choisi tes EP :

- Complètement en fonction de tes envies car le choix des EP était très large
- En fonction de tes envies car le choix des EP était suffisant
- Un peu par dépit et le choix des EP était restreint
- Complètement par dépit car le choix des EP était trop restreint
- J'ai effectué d'autres EP que ceux proposés par VetAgro Sup

En 4A j'aurais voulu faire plus :

- D'enseignements académiques
- De MOOC
- De stages complémentaires
- De projet professionnel
- D'investissement associatif
- De rotations cliniques supplémentaires au choix
- Autres

Si vous avez répondu « Autres » : précisez

.....

L'organisation actuelle des EP (c'est-à-dire le vendredi après-midi, une semaine sur deux en moyenne) vous semble :

- Très satisfaisante et adaptée
- Satisfaisante et adaptée
- Peu satisfaisante et peu adaptée
- Pas du tout satisfaisante et adaptée

Précisez :

Le vendredi après-midi, lorsque je suis mon EP, je me sens :

- Très bien concentré et intéressé
- Concentré et intéressé
- Concentré mais un peu passif car fatigué
- Très peu concentré car trop fatigué

Si les EP étaient rassemblés sur 1 ou 2 semaines banalisées spécialement dédiées pour les 4A, cela vous paraît-il plus profitable.

- Oui
- Non

Si oui, précisez :

- Cela me permettrait de plus m'impliquer dans mon EP
- Cela me permettrait d'effectuer plus stages complémentaires
- Cela serait l'occasion de suivre des rotations cliniques supplémentaires au choix.
- Autres

Si vous avez répondu « Autres », précisez :

Si vous n'avez pas effectué de stages complémentaires valorisés en EP durant votre 4A ou pas assez par rapport à vos souhaits et si vous n'envisagez pas de le faire, quelles en sont, selon-vous les raisons ?

- Il n'y a pas assez de semaines banalisées dans l'emploi du temps me permettant de le faire
- Je pense faire déjà suffisamment de stages et n'ai pas besoin d'en faire plus
- Je travaille l'été et n'ai pas le temps de faire des stages
- Je préfère garder mon temps libre et mon été pour me reposer
- Les EP « Stages complémentaires » ne rapportent pas assez d'ECTS
- Non concerné
- Autres

Si vous avez répondu « Autres », précisez :

.....

Si vous avez d'autres propositions constructives ou d'autres envies concernant l'organisation générale des EP, n'hésitez pas à nous en faire part ici :

.....

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Il est envisagé, toujours dans le cadre de ma thèse de mettre en place un questionnaire visant à évaluer de manière globale les EP. Vous êtes la première promo à avoir expérimenté ce système. Votre retour d'expérience sera d'une grande importance pour réfléchir aux améliorations à apporter. Je vous remercie de l'intérêt que vous portez et porterez à ce sujet !

Annexe 10 : Questionnaire : Organisation des EP en A5 à destination des A4 (promotion 2018-2023)

Dans le cadre de ma thèse et dans le cadre de la future organisation des EP pour la 4A, je vous propose ce court questionnaire pour identifier vos attentes et vos envies.

Votre adresse mail VetAgro Sup vous est demandée pour éviter les réponses en doublon mais vos réponses seront analysées de manière anonyme.

Ton adresse mail VetAgro Sup :

Pour la 4A, dans l'idéal, j'aimerais bien effectuer :

- Des enseignements académiques
- Des MOOCs
- Des stages complémentaires
- Un projet professionnel
- De l'investissement associatif
- Des rotations cliniques supplémentaires au choix
- Rien ; il vaut mieux faire ses EP avant la 4A
- Autres

Si vous avez répondu « Autres » : précisez

.....

L'organisation actuelle des EP (c'est-à-dire le vendredi après-midi, une semaine sur deux en moyenne) vous semble :

- Très satisfaisante et adaptée
- Satisfaisante et adaptée
- Peu satisfaisante et peu adaptée
- Pas du tout satisfaisante et adaptée

Précisez :

Le vendredi après-midi, lorsque je suis mon EP, je me sens :

- Très bien concentré et intéressé
- Concentré et intéressé
- Concentré mais un peu passif car fatigué
- Très peu concentré car trop fatigué

Banaliser 1 ou 2 semaines par an dédiées spécialement pour les EP me semble être une solution adaptée ?

- Oui
- Non

Si oui, précisez :

- Cela me permettrait de plus m'impliquer dans mon EP
- Cela me permettrait d'effectuer plus stages complémentaires
- Cela serait l'occasion de suivre des rotations cliniques supplémentaires au choix.

Si vous n'avez pas effectué de stages complémentaires (en plus des 20 jours obligatoires) valorisés en EP ou pas assez par rapport à vos souhaits, quelles en sont, selon-vous les raisons ?

- Il n'y a pas assez de semaines banalisées dans l'emploi du temps me permettant de le faire
- Je pense faire déjà suffisamment de stages et n'ai pas besoin d'en faire plus
- Je travaille l'été et n'ai pas le temps de faire des stages
- Je préfère garder mon temps libre et mon été pour me reposer
- Les EP « Stages complémentaires » ne rapportent pas assez d'ECTS
- Non concerné
- Autres

Si vous avez répondu « Autres » : précisez

.....

Si vous avez d'autres propositions ou d'autres envies concernant l'organisation générale des EP, n'hésitez pas à nous en faire part ici :

.....

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 11 : Document résumant les résultats de l'enquête « Organisation des EP en A5 » réalisée auprès des étudiants de A5 (promotion 2017-2022)

Le but de ce sondage était d'avoir le retour des étudiants sur l'organisation actuelle des EP et leur avis sur les différentes solutions envisagées.

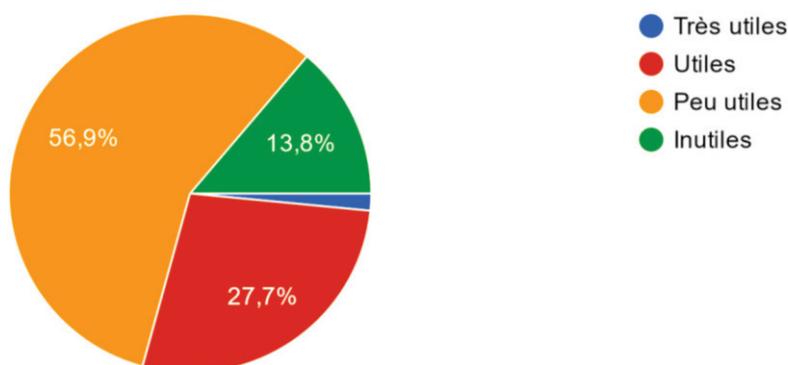
Il a été diffusé aux étudiants par mail le mardi 12 janvier. Une relance a eu lieu par mail le samedi 16 janvier puis le jeudi 21 janvier. Le sondage a été clôturé le 22 janvier à 18h00

L'adresse mail VetAgro Sup des étudiants était demandée afin d'éviter les réponses en doublons et vérifier l'identité des étudiants.

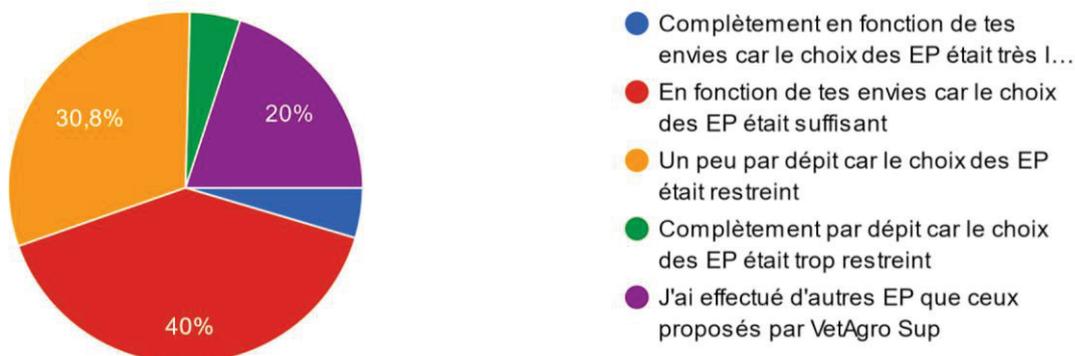
Nombre de réponses : 65 (46,4 % de la promotion)

Merci à tous pour votre participation !

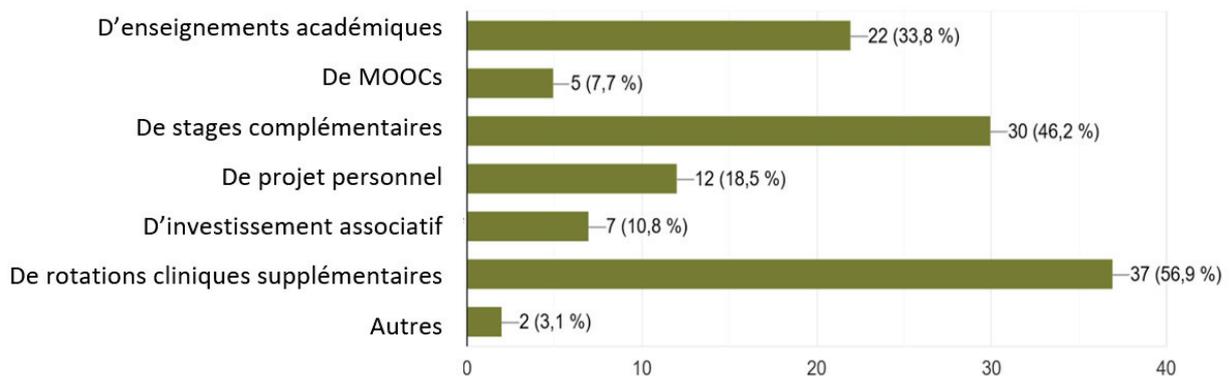
Selon toi, les EP en A5 sont :



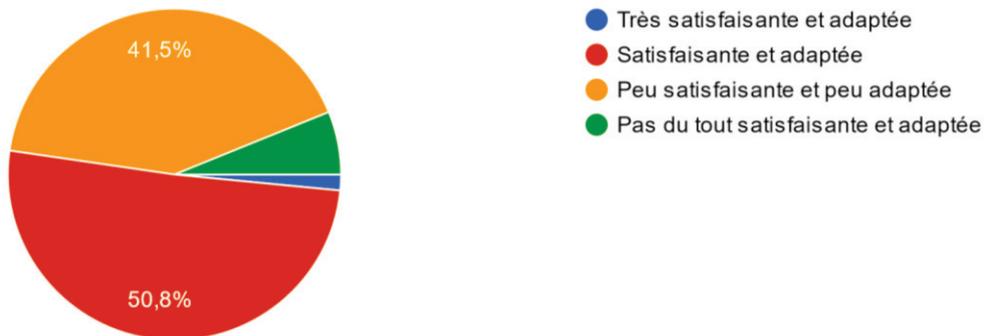
En A5, tu as choisi tes EP :



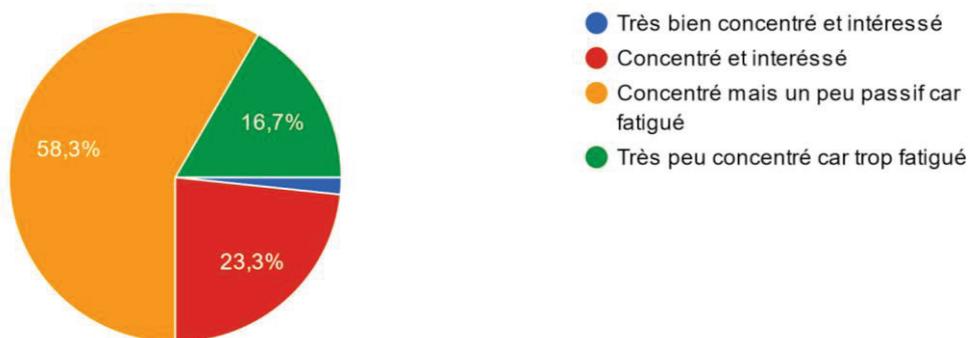
En A5 j'aurais voulu faire plus :



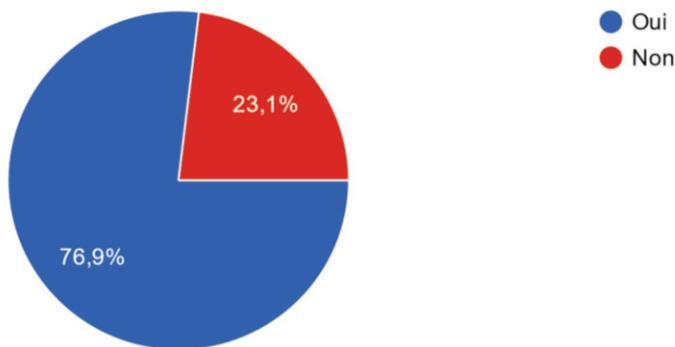
L'organisation actuelle des EP (c'est-à-dire le vendredi après-midi, une semaine sur deux en moyenne) vous semble :



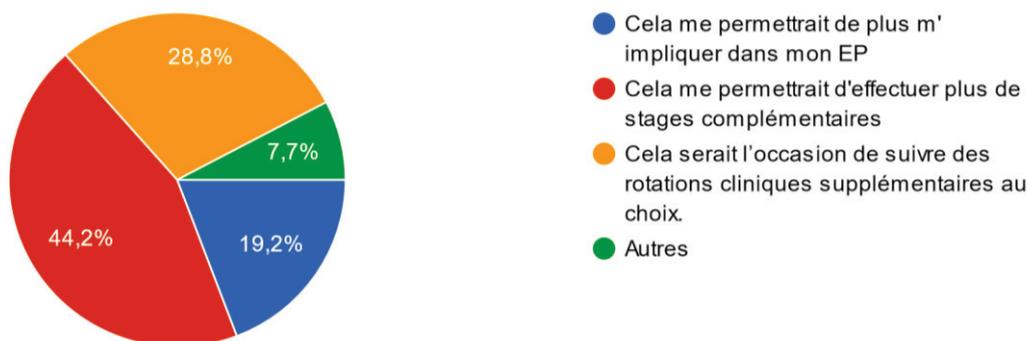
Le vendredi après-midi, lorsque je suis mon EP, je me sens :



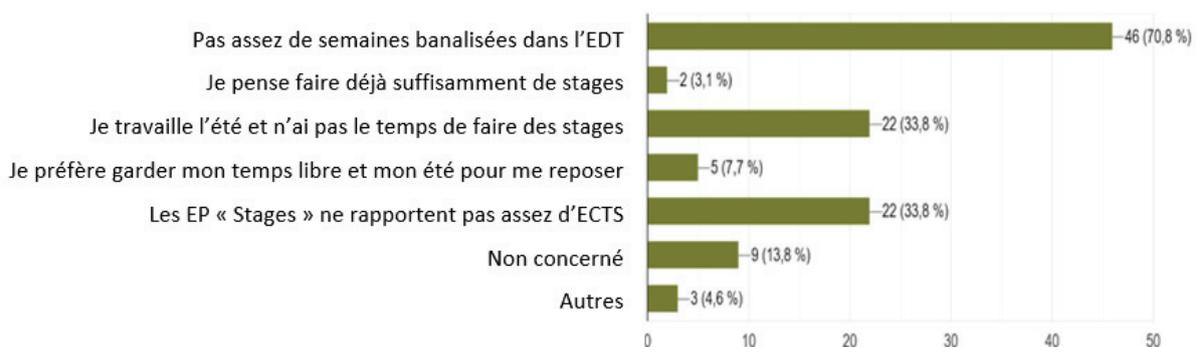
Si les EP étaient rassemblés sur 1 ou 2 semaines banalisées spécialement dédiées pour les A5, cela vous paraît-il plus profitable ?



Si oui, précisez :



Si vous n'avez pas effectué de stages complémentaires valorisés en EP durant votre A5 ou pas assez par rapport à vos souhaits et si vous n'envisagez pas de le faire, quelles en sont, selon-vous les raisons ?



Conclusion :

Les résultats de ce sondage nous ont permis d'y voir plus clair dans le ressenti et les souhaits des étudiants concernant l'organisation des EP pour la A5. De manière générale, le but de cette organisation sera de proposer plus de souplesse aux étudiants en A5 et de favoriser les semaines banalisées permettant de réaliser plus de stages complémentaires et de mettre en place des rotations cliniques supplémentaires. Cette réflexion entrera en compte dans la nouvelle organisation de la A5.

Annexe 12 : Document résumant les résultats de l'enquête « Organisation des EP en A5 » réalisée auprès des étudiants de A4 (promotion 2018-2023)

Le but de ce sondage était d'identifier les attentes et les envies des étudiants concernant l'organisation des EP en A5.

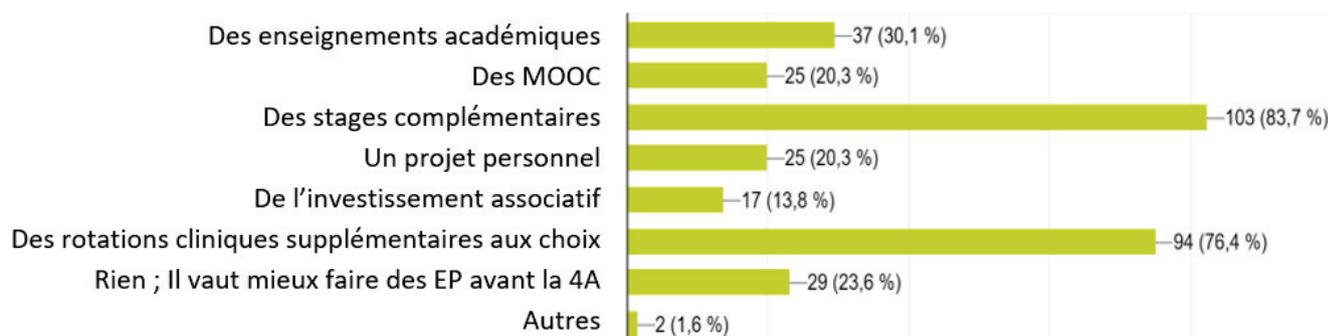
Il a été diffusé aux étudiants par mail le vendredi 8 janvier. Une relance a eu lieu par mail le lundi 11 janvier puis le mercredi 13 janvier sur Facebook.

L'adresse mail VetAgro Sup des étudiants était demandée afin d'éviter les réponses en doublons et vérifier l'identité des étudiants.

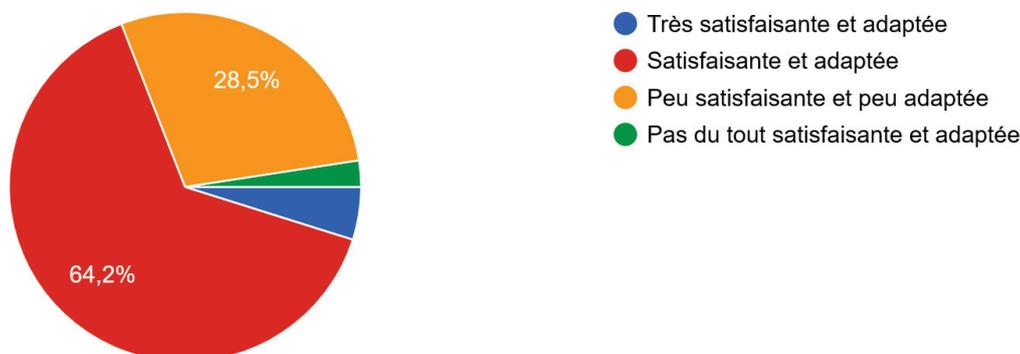
Nombre de réponses : 123 (73,2 % de la promotion)

Merci à tous pour votre participation !

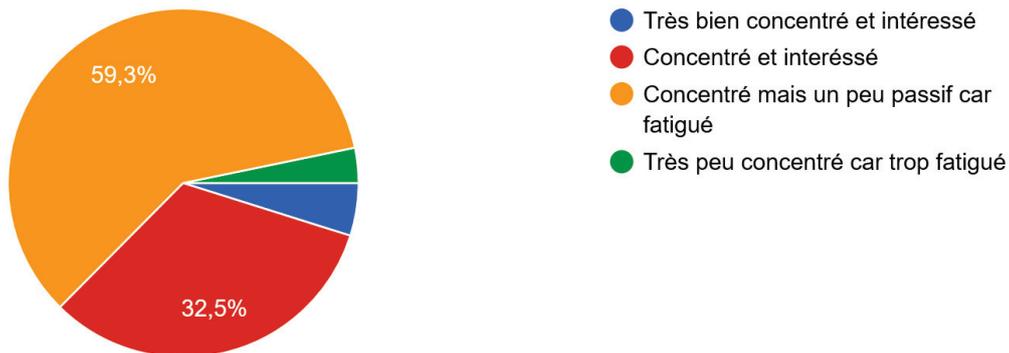
Pour la A5, dans l'idéal j'aimerais bien effectuer :



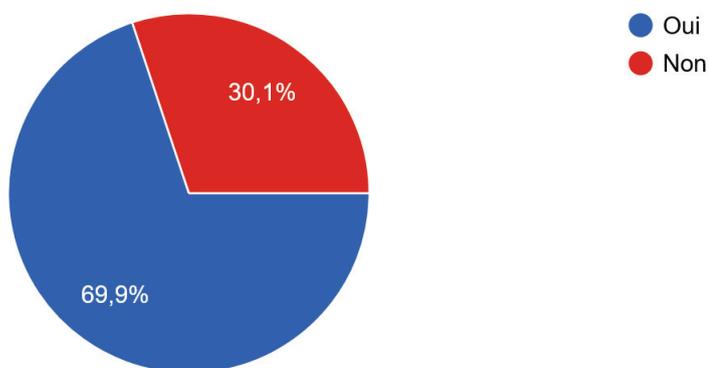
L'organisation actuelle des EP (c'est-à-dire le vendredi après-midi, une semaine sur deux en moyenne) vous semble :



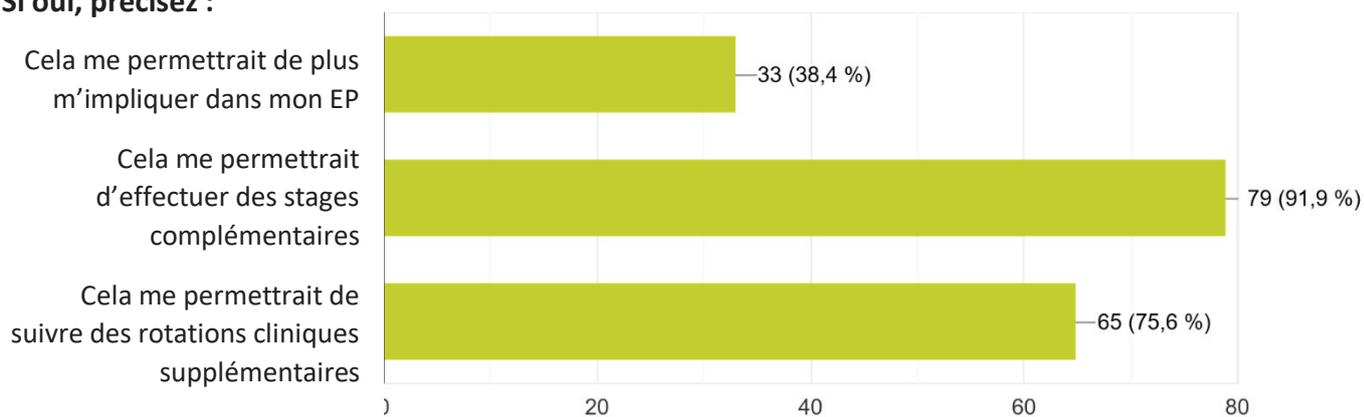
Le vendredi après-midi, lorsque je suis mon EP, je me sens :



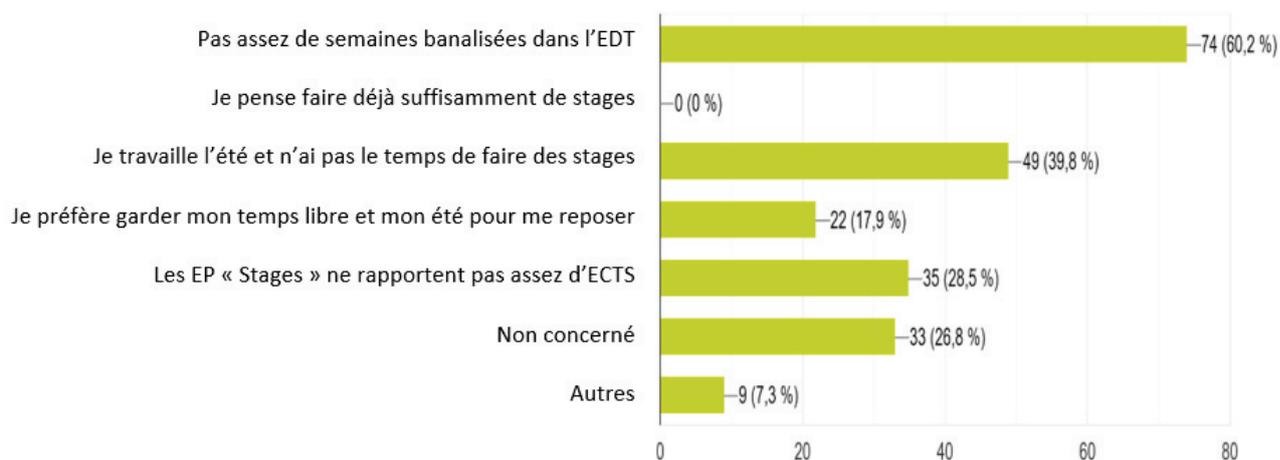
Banaliser 1 ou 2 semaines par an dédiées spécialement pour les EP me semble être une solution adaptée ?



Si oui, précisez :



Si vous n'avez pas effectué de stages complémentaires (en plus des 20 jours obligatoires) valorisés en EP ou pas assez par rapport à vos souhaits, quelles en sont, selon-vous les raisons ?



Conclusion :

Les résultats de ce sondage nous ont permis d'y voir plus clair dans le ressenti et les souhaits des étudiants concernant l'organisation des EP pour la A5. De manière générale, le but de cette organisation sera de proposer plus de souplesse aux étudiants en A5 et de favoriser les semaines banalisées permettant de réaliser plus de stages complémentaires et de mettre en place des rotations cliniques supplémentaires. Cette réflexion entrera en compte dans la nouvelle organisation de la A5.

Annexe 13 : Mail envoyé aux étudiants des promotions 2017-2022 et 2018-2023 sélectionnés pour les entretiens téléphoniques

Bonjour (Prénom de l'étudiant),

Je me permets de venir vers toi car tu as été **sélectionné(e)** pour faire partie du panel d'étudiants de ta promotion que je souhaite interroger dans le cadre de ma **thèse** sur *la personnalisation du cursus vétérinaire, ses intérêts et sa mise en place*.

En effet, je réalise une enquête auprès des étudiants en fin de cursus en vue d'évaluer différents aspects des Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup : niveau de satisfaction, apports dans la construction du projet professionnel, ...

Ainsi, je te propose de répondre à cette enquête lors d'un **entretien téléphonique** d'une vingtaine de minutes. Ce sera l'occasion pour toi de dire tout ce que tu penses sur les Enseignements Personnalisés.

Voici un google Sheet avec mes disponibilités, dans lequel, je l'espère, tu pourras trouver un créneau sur lequel tu es également disponible. Je te laisse me préciser ton numéro de téléphone pour que je puisse te contacter : [Lien](#)

Je te remercie par avance pour ton retour
A très bientôt

Annexe 14 : Mail envoyé aux étudiants des promotions 2019-2024, 2020-2025 et 2021-2026 sélectionnés pour le questionnaire en ligne

Bonjour (Prénom de l'étudiant),

Dans le cadre de ma **thèse** sur la *personnalisation du cursus vétérinaire, ses intérêts et sa mise en place*, nous réalisons une enquête auprès des étudiants de chaque promotion en vue d'évaluer un niveau de satisfaction en rapport avec l'opportunité de suivre, à VetAgro Sup des Enseignements Personnalisés.

Tu as été sélectionné au sein de ta promotion pour répondre à cette enquête !!!

Nous te remercions par avance pour tes réponses.

Voici le lien : [Lien](#)

Serait-il possible pour toi de répondre **avant le mardi 12 avril 2022** ? Il ne te faudra pas plus de 10 minutes pour répondre.

Les réponses seront analysées de manière anonyme et confidentielle.

Merci beaucoup 😊

Annexe 15 : Enquête : Enseignements Personnalisés et Construction du parcours professionnel des étudiants (promotion 2017-2022)

Dans le cadre de ma thèse sur la personnalisation du cursus vétérinaire, ses intérêts et sa mise en place, nous réalisons une enquête auprès des étudiants en fin de cursus en vue d'évaluer un niveau de satisfaction en rapport avec l'opportunité de suivre, à VetAgro Sup des Enseignements Personnalisés et leurs apports dans la construction du projet professionnel des étudiants.

Vous avez été sélectionné au sein de votre promotion pour répondre à cette enquête et nous vous remercions par avance pour vos réponses et vos éventuelles propositions et/ou remarques.

Kevin Contart

TON PROFIL

NOM :

Prénom :

Année d'entrée à l'école :

Année prévue de sortie de l'école :

En entrant à l'école, tu souhaitais t'orienter plutôt vers :

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne savais pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise ta réponse :

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS PROPOSÉS À VETAGRO SUP : UN ATOUT POUR TON CURSUS OU UNE CONTRAINTE ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent un atout pour mon cursus.				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent une contrainte.				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont une source de stress				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont un complément intéressant au tronc commun.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

Quels enseignements souhaiterais-tu voir développer dans le cadre des Enseignements Personnalisés ?

.....

	1	2	3	4
Actuellement, les Enseignements Personnalisés représentent 10 % de ton cursus (24 crédits ECTS sur les 240 que tu dois acquérir), pour toi, cette proportion est suffisante.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
La répartition entre les crédits ECTS obligatoires et les crédits ECTS flottants (c'est-à-dire 4 ECTS obligatoires par an et 8 flottants) te semble adaptée.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Actuellement, la répartition des crédits ECTS que tu peux valider au maximum dans chaque catégorie d'Enseignements Personnalisés est la suivante : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseignements académiques : 24 crédits ECTS ✓ MOOC : 10 crédits ECTS ✓ Stages Complémentaires : 10 crédits ECTS ✓ Investissement associatif : 5 crédits ECTS ✓ Projet Personnel : 10 crédits ECTS Cette répartition te semble adaptée.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS PROPOSÉS À VETAGRO SUP : UN ATOUT POUR TON CURSUS OU UNE CONTRAINTE ? » ?

.....

DIVERSITÉ ET CHOIX DE TES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Pour toi, le catalogue des Enseignements Personnalisés académiques est suffisamment diversifié.				

Selon les années, tu as choisi tes Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies

	1	2	3	4
En 1A				
En 2A				
En 3A				
En 4A				

Dans le cas où tu n'aurais pas choisi tes Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies, explique pourquoi :

.....

As-tu déjà été refusé à un Enseignement Personnalisé à places limitées :

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, trois fois
- Oui, plus de trois fois
- Non, jamais

Suite au refus, comment as-tu choisi tes Enseignements Personnalisés ensuite ?

.....

Tu as fait le choix de valider un maximum de tes crédits ECTS en particulier les crédits ECTS flottants :

- Plutôt en début de cursus (1A-2A)
- Plutôt en fin de cursus (3A-4A)
- J'ai réparti équitablement mes crédits ECTS

Justifie en quelques mots cette répartition :

Concernant les éléments qui t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés :

	1	2	3	4
Tes envies personnelles t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Tes discussions avec ton Enseignant Référent t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Les Fiches présentant les différents Enseignements Personnalisés disponibles sur VetAgroTice t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
L'avis des étudiants ayant suivi les Enseignements Personnalisés les années précédentes t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
La valorisation en ECTS de l'Enseignement Personnalisé t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				

As-tu déjà regretté tes choix d'Enseignements Personnalisés ?

- OUI
- NON

Si tu as répondu « Oui », explique pourquoi ?

.....

As-tu des commentaires concernant cette section « DIVERSITÉ ET CHOIX DE TES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS » ?

.....

ET APRES AVOIR SUIVI LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS...

Quels sont les deux types d'Enseignements Personnalisés que tu as préféré suivre ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

Au contraire, quels sont les types d'Enseignements Personnalisés que tu as le moins apprécié ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

D'après toi, quels types d'Enseignements Personnalisés nécessiteraient une meilleure valorisation en termes de crédits ECTS ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

As-tu des commentaires concernant cette section « ET APRES AVOIR SUIVI LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS... » ?

.....

.....

PROCÉDURE DES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Je fais valider mon inscription à un Enseignement Personnalisé (signature du recto de la fiche EP) par mon enseignant référent de manière systématique				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent avant de suivre un Enseignement Personnalisé est indispensable				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent après avoir suivi l'Enseignement Personnalisé est indispensable				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
La discussion avec ton Enseignant Référent après avoir suivi un Enseignement Personnalisé t'aide à construire ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

Lors de tes discussions avec ton Enseignant Référent, quelle méthode te semble la plus adaptée ?

- En face à face
- Par téléphone
- Par mail
- Sur Teams

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
La fiche de suivi de l'Enseignement Personnalisé t'aide pour réfléchir à ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Un livret de suivi des Enseignements Personnalisés, ayant le même principe que le livret de suivi de stages te semble préférable pour réfléchir à ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

As-tu des commentaires concernant cette section « PROCÉDURE DES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS » ?

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE OPPORTUNITÉ POUR COMMENCER À T'INTÉGRER DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL ?

Les Enseignements Personnalisés que tu as suivis t'ont-ils permis de rencontrer des professionnels (autres que des Enseignants Chercheurs) ?

- OUI
- NON

Si tu as répondu « OUI » à la question précédente, note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Les échanges avec ces professionnels ont été enrichissants				

	1	2	3	4
Les échanges avec ces professionnels t'ont guidé dans la construction de ton projet professionnel ?				

Explique en quelques mots dans quelles mesures :

Aurais-tu souhaité rencontrer plus de professionnels dans le cadre des Enseignements Personnalisés ?

- OUI
- NON

Explique en quelques mots pourquoi :

.....

As-tu le sentiment que les Enseignements Personnalisés t'ont permis de mieux t'intégrer dans le milieu professionnel

.....
.....

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE OPPORTUNITÉ POUR COMMENCER À T'INTÉGRER DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL ? » ?

.....
.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE AIDE À LA CONSTRUCTION DE TON PROJET PROFESSIONNEL ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Pour toi, les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup ont été utiles pour la construction de ton projet professionnel				

Explique en quelques mots :

Quel type d'Enseignement Personnalisé a le plus contribué à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les projets Personnels

Explique en quelques mots lesquels et dans quelles mesures

.....

As-tu changé d'orientation professionnelle au cours de ton cursus ?

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, plus de deux fois
- Non, jamais

Si tu as répondu « Oui » à la question précédente, note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés ont contribué à ce changement d'orientation.				

Entre les stages et les Enseignements Personnalisés, qu'est-ce qui a le plus contribué à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Stages Obligatoires
- Les Enseignements Personnalisés

Dans quel domaine souhaites-tu finalement t'orienter ?

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne sais toujours pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise :

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE AIDE À LA CONSTRUCTION DE TON PROJET PROFESSIONNEL ? » ?

.....

COMMENTAIRES ET PROPOSITIONS

As-tu d'autres commentaires ou d'autres propositions concernant les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup et la construction de ton projet personnel ?

.....

Annexe 16 : Enquête : Enseignements Personnalisés et Construction du parcours professionnel des étudiants (promotion 2018-2023)

Dans le cadre de ma thèse sur la personnalisation du cursus vétérinaire, ses intérêts et sa mise en place, nous réalisons une enquête auprès des étudiants en fin de cursus en vue d'évaluer un niveau de satisfaction en rapport avec l'opportunité de suivre, à VetAgro Sup des Enseignements Personnalisés et leurs apports dans la construction du projet professionnel des étudiants.

Vous avez été sélectionné au sein de votre promotion pour répondre à cette enquête et nous vous remercions par avance pour vos réponses et vos éventuelles propositions et/ou remarques.

Kevin Contart

TON PROFIL

NOM :

Prénom :

Année d'entrée à l'école :

Année prévue de sortie de l'école :

En entrant à l'école, tu souhaitais t'orienter plutôt vers :

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne savais pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise ta réponse :

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS PROPOSÉS À VETAGRO SUP : UN ATOUT POUR TON CURSUS OU UNE CONTRAINTE ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent un atout pour mon cursus.				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent une contrainte.				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont une source de stress				

Explique en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont un complément intéressant au tronc commun.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Actuellement, les Enseignements Personnalisés représentent 10 % de ton cursus (24 crédits ECTS sur les 240 que tu dois acquérir), pour toi, cette proportion est suffisante.				

Justifie en quelques mots ta réponse:

	1	2	3	4
La répartition entre les crédits ECTS obligatoires et les crédits ECTS flottants (c'est-à-dire 4 ECTS obligatoires par an et 8 flottants) te semble adaptée.				

Justifie en quelques mots ta réponse:

	1	2	3	4
Actuellement, la répartition des crédits ECTS que tu peux valider au maximum dans chaque catégorie d'Enseignements Personnalisés est la suivante : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseignements académiques : 24 crédits ECTS ✓ MOOC : 10 crédits ECTS ✓ Stages Complémentaires : 10 crédits ECTS ✓ Investissement associatif : 5 crédits ECTS ✓ Projet Personnel : 10 crédits ECTS Cette répartition te semble adaptée.				

Justifie en quelques mots ta réponse :

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS PROPOSÉS À VETAGRO SUP : UN ATOUT POUR TON CURSUS OU UNE CONTRAINTE ? » ?

.....

DIVERSITÉ ET CHOIX DE TES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Pour toi, le catalogue des Enseignements Personnalisés académiques est suffisamment diversifié.				

Quels enseignements souhaiterais-tu voir développer dans le cadre des Enseignements Personnalisés ?

.....

Selon les années, tu as choisi tes Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies

	1	2	3	4
En 1A				
En 2A				
En 3A				
En 4A				

Dans le cas où tu n'aurais pas choisi tes Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies, explique pourquoi :

.....

As-tu déjà été refusé à un Enseignement Personnalisé à places limitées :

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, trois fois
- Oui, plus de trois fois
- Non, jamais

Suite au refus, comment as-tu choisi tes Enseignements Personnalisés ensuite ?

.....

Tu as fait le choix de valider un maximum de tes crédits ECTS en particulier les crédits ECTS flottants :

- Plutôt en début de cursus (1A-2A)
- Plutôt en fin de cursus (3A-4A)
- J'ai réparti équitablement mes crédits ECTS

Justifie en quelques mots cette répartition :

Concernant les éléments qui t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés :

	1	2	3	4
Tes envies personnelles t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Tes discussions avec ton Enseignant Référent t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Les Fiches présentant les différents Enseignements Personnalisés disponibles sur VetAgroTice t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
L'avis des étudiants ayant suivi les Enseignements Personnalisés les années précédentes t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
La valorisation en ECTS de l'Enseignement Personnalisé t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				

As-tu déjà regretté tes choix d'Enseignements Personnalisés ?

- OUI
- NON

Si tu as répondu « Oui », explique pourquoi ?

.....

As-tu des commentaires concernant cette section « DIVERSITÉ ET CHOIX DE TES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS » ?

.....
.....

ET APRES AVOIR SUIVI LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS...

Quels sont les deux types d'Enseignements Personnalisés que tu as préféré suivre ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

Au contraire, quels sont les types d'Enseignements Personnalisés que tu as le moins apprécié ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

D'après toi, quels types d'Enseignements Personnalisés nécessiteraient une meilleure valorisation en termes de crédits ECTS ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

.....

As-tu des commentaires concernant cette section « ET APRES AVOIR SUIVI LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS... » ?

.....

.....

PROCÉDURE DES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à comprendre le fonctionnement des Enseignements Personnalisés ?

- La présentation faite par la DEVE en début de cursus
- Les informations disponibles sur VetAgroTice
- Tes échanges avec ton Enseignant Référent
- Tes échanges avec d'autres étudiants
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise :

.....

	1	2	3	4
Je fais valider mon inscription à un Enseignement Personnalisé (signature du recto de la fiche EP) par mon enseignant référent de manière systématique				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent AVANT de suivre un Enseignement Personnalisé est indispensable				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent APRES avoir suivi l'Enseignement Personnalisé est indispensable				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
La discussion avec ton Enseignant Référent après avoir suivi un Enseignement Personnalisé t'aide à construire ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

Lors de tes discussions avec ton Enseignant Référent, quelle méthode te semble la plus adaptée ?

- En face à face
- Par téléphone
- Par mail
- Sur Teams

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
La fiche de suivi de l'Enseignement Personnalisé t'aide pour réfléchir à ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

	1	2	3	4
Un livret de suivi des Enseignements Personnalisés, ayant le même principe que le livret de suivi de stages te semble préférable pour réfléchir à ton projet professionnel				

Justifie en quelques mots ta réponse :

As-tu des commentaires concernant cette section « PROCÉDURE DES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS » ?

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE OPPORTUNITÉ POUR COMMENCER À T'INTÉGRER DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL ?

Les Enseignements Personnalisés que tu as suivis t'ont-ils permis de rencontrer des professionnels (autres que des Enseignants Chercheurs) ?

- OUI
- NON

Si tu as répondu « OUI » à la question précédente, note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Les échanges avec ces professionnels ont été enrichissants				

	1	2	3	4
Les échanges avec ces professionnels t'ont guidé dans la construction de ton projet professionnel ?				

Explique en quelques mots dans quelles mesures :

Aurais-tu souhaité rencontrer plus de professionnels dans le cadre des Enseignements Personnalisés ?

- OUI
- NON

Explique en quelques mots pourquoi :

.....

As-tu le sentiment que les Enseignements Personnalisés t'ont permis de mieux t'intégrer dans le milieu professionnel

.....

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE OPPORTUNITÉ POUR COMMENCER À T'INTÉGRER DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL ? » ?

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE AIDE À LA CONSTRUCTION DE TON PROJET PROFESSIONNEL ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Pour toi, les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup ont été utiles pour la construction de ton projet professionnel				

Explique en quelques mots :

Quel type d'Enseignement Personnalisé a le plus contribué à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les projets Personnels

Explique en quelques mots lesquels et dans quelles mesures

.....

As-tu changé d'orientation professionnelle au cours de ton cursus ?

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, plus de deux fois
- Non, jamais

Si tu as répondu « Oui » à la question précédente, note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés ont contribué à ce changement d'orientation.				

Entre les stages et les Enseignements Personnalisés, qu'est-ce qui a le plus contribué à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Stages Obligatoires
- Les Enseignements Personnalisés

Dans quel domaine souhaites-tu finalement t'orienter ?

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne sais toujours pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise :

As-tu des commentaires concernant cette section « LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE AIDE À LA CONSTRUCTION DE TON PROJET PROFESSIONNEL ? » ?

.....
.....

COMMENTAIRES ET PROPOSITIONS

As-tu d'autres commentaires ou d'autres propositions concernant les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup et la construction de ton projet personnel ?

.....
.....

Annexe 17 : Enquête : Enseignements Personnalisés : Ressenti des étudiants de A2, A3 et A4

Dans le cadre de ma thèse sur la personnalisation du cursus vétérinaire, ses intérêts et sa mise en place, nous réalisons une enquête auprès des étudiants de chaque promotion en vue d'évaluer un niveau de satisfaction en rapport avec l'opportunité de suivre, à VetAgro Sup des Enseignements Personnalisés.

Tu as été sélectionné(e) au sein de ta promotion pour répondre à cette enquête et nous te remercions par avance pour tes réponses.

Les réponses seront analysées de manière anonyme et confidentielle. Il ne te faudra pas plus de 10 minutes pour répondre.

Kevin Contart

TON PROFIL

NOM :

Prénom :

Année d'entrée à l'école :

Année prévue de sortie de l'école :

En entrant à l'école, tu souhaitais t'orienter plutôt vers :

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne savais pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise ta réponse :

.....

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS PROPOSÉS À VETAGRO SUP : UN ATOUT POUR TON CURSUS OU UNE CONTRAINTE ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent un atout pour mon cursus.				

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés représentent une contrainte.				

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont une source de stress				

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés sont un complément intéressant au tronc commun.				

DIVERSITÉ ET CHOIX DE TES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Pour toi, le catalogue des Enseignements Personnalisés académiques est suffisamment diversifié.				

Quels enseignements souhaiterais-tu voir développer dans le cadre des Enseignements Personnalisés ?

.....

Selon les années, tu as choisi des Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies

	1	2	3	4
En 1A (A2)				
En 2A (A3)*				
En 3A (A4)**				

*Uniquement pour les promotions de A3 et A4

**Uniquement pour la promotion de A4

Dans le cas où tu n'aurais pas choisi tes Enseignements Personnalisés en fonction de tes envies, explique pourquoi :

.....

As-tu déjà été refusé à un Enseignement Personnalisé à places limitées :

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, trois fois
- Oui, plus de trois fois
- Non, jamais

Suite au refus, comment as-tu choisi tes Enseignements Personnalisés ensuite ?

.....

Concernant les éléments qui t'ont orienté de tes choix d'Enseignements Personnalisés

	1	2	3	4
Tes envies personnelles t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Tes discussions avec ton Enseignant Référent t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
Les Fiches présentant les différents Enseignements Personnalisés disponibles sur VetAgroTice t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
L'avis des étudiants ayant suivi les Enseignements Personnalisés les années précédentes t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				
La valorisation en ECTS de l'Enseignement Personnalisé t'a orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés				

As-tu déjà regretté tes choix d'Enseignements Personnalisés ?

- OUI
- NON

Si tu as répondu « Oui », explique pourquoi ?

.....

ET APRES AVOIR SUIVI LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS...

Quels sont les deux types d'Enseignements Personnalisés que tu as préféré suivre ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels
- Non Concerné ou Autres (Précisez ci-dessous)

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

Au contraire, quels sont les types d'Enseignements Personnalisés que tu as le moins apprécié ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les Projets Personnels
- Non Concerné ou Autres (Précisez ci-dessous)

Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

PROCÉDURE DES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS

Qu'est ce qui t'a le plus aidé à comprendre le fonctionnement des Enseignements Personnalisés

- La présentation faite par la DEVE en début de cursus
- Les informations disponibles sur VetAgroTice
- Tes échanges avec ton Enseignant Référent
- Tes échanges avec d'autres étudiants
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise :

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) les affirmations suivantes :

	1	2	3	4
Je fais valider mon inscription à un Enseignement Personnalisé (signature du recto de la fiche EP) par mon enseignant référent de manière systématique				

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent AVANT de suivre un Enseignement Personnalisé est indispensable				

	1	2	3	4
Pour toi, la discussion avec ton Enseignant Référent APRES avoir suivi l'Enseignement Personnalisé est indispensable				

	1	2	3	4
La discussion avec ton Enseignant Référent après avoir suivi un Enseignement Personnalisé t'aide à construire ton projet professionnel				

	1	2	3	4
La fiche de suivi de l'Enseignement Personnalisé t'aide pour réfléchir à ton projet professionnel				

	1	2	3	4
Un livret de suivi des Enseignements Personnalisés, ayant le même principe que le livret de suivi de stages te semble préférable pour réfléchir à ton projet professionnel				

LES ENSEIGNEMENTS PERSONNALISÉS, UNE AIDE À LA CONSTRUCTION DE TON PROJET PROFESSIONNEL ?

Note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Pour toi, les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup sont utiles pour la construction de ton projet professionnel				

Explique en quelques mots :

Quels types d'Enseignements Personnalisés contribuent le plus à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Enseignements Académiques
- Les MOOCs
- Les Stages Complémentaires
- L'Investissement Associatif
- Les projets Personnels
- Non Concerné ou Autres (Précisez ci-dessous)

Précise plus particulièrement lesquels et dans quelles mesures.

.....

Entre les stages et les Enseignements Personnalisés, qu'est-ce qui contribue le plus à la construction de ton projet professionnel ?

- Les Stages Obligatoires
- Les Enseignements Personnalisés

As-tu changé d'orientation professionnelle au cours de ton cursus ?

- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, plus de deux fois
- Non, jamais

Si tu as répondu « Oui » à la question précédente, note entre 1 et 4 (1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord) l'affirmation suivante :

	1	2	3	4
Les Enseignements Personnalisés ont contribué à ce changement d'orientation.				

Dans quel domaine souhaites-tu finalement t'orienter ?

- La canine
- La rurale
- L'équine
- La Santé Publique
- La Recherche
- Je ne sais toujours pas
- Autre

Si tu as répondu « Autre », précise :

COMMENTAIRES ET PROPOSITIONS

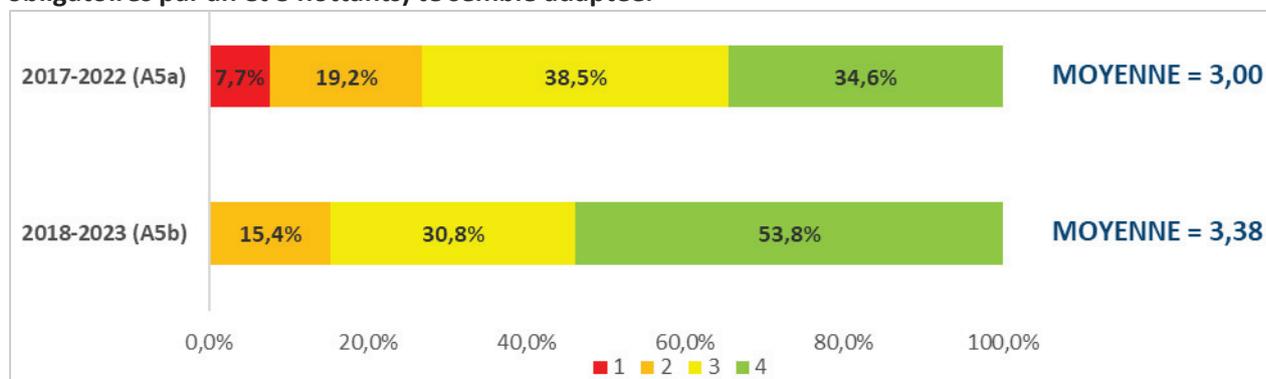
As-tu d'autres commentaires ou d'autres propositions concernant les Enseignements Personnalisés proposés à VetAgro Sup et la construction de ton projet personnel ?

.....
.....

Annexe 18 : Réponses des étudiants concernant la répartition des ECTS

→ Répartition des ECTS obligatoires et des ECTS flottants.

La répartition entre les crédits ECTS obligatoires et les crédits ECTS flottants (c'est-à-dire 4 ECTS obligatoires par an et 8 flottants) te semble adaptée.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Commentaires et justifications des étudiants :

- **Explication fournies imprécises lors de la mise en place du dispositif** (2 étudiants de A5a) : « On aurait aimé que ça soit plus clair au début »
- **Beaucoup d'ECTS à valider en particulier en A5** (6 étudiants de A5a et 2 de A5b)
- **Demande de flexibilité pour la validation des ECTS et augmentation du nombre d'ECTS flottants** (7 étudiants de A5a et 3 étudiants de A5b) : « Il faudrait qu'on soit libres et qu'on puisse valider nos ECTS quand on veut : 2 obligatoires par an et plus de flottants », « Très bien qu'il y ait des obligatoires tous les ans. Par contre si on veut tous les valider en A2, on devrait pouvoir. Si on est motivé une année, on devrait pouvoir tout valider cette année-là et en garder peu pour les années d'après », « il faudrait tout mettre en flottant »
- **Répartition satisfaisante** (4 étudiants de A5a et 16 étudiants de A5b)

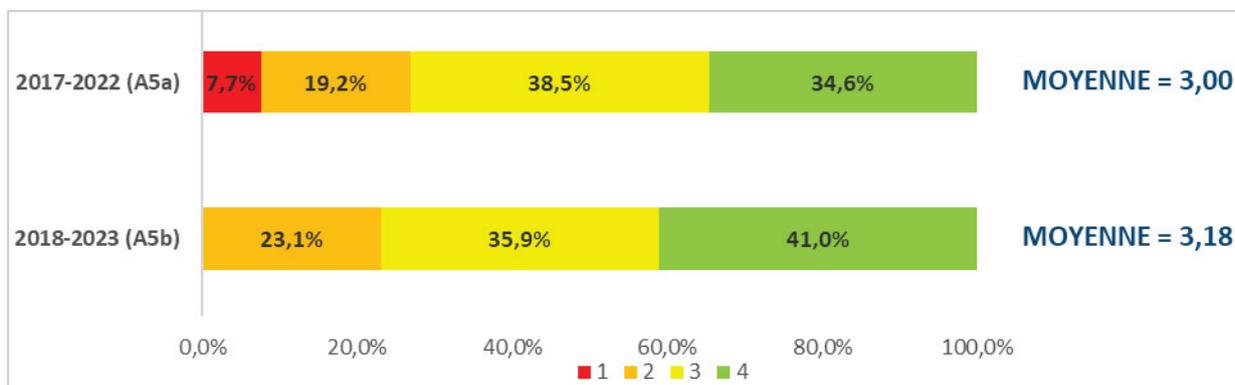
NB. : La promotion A5b a connu le changement proposé à compter de l'année universitaire 2020-2021 qui faisait passer le nombre d'ECTS flottants et de 8 à 10 et l'obligation de valider uniquement 2 ECTS en A5 au lieu de 4 (cf. TROISIÈME PARTIE – III.)

→ Répartition des ECTS en fonction du type d'EP

Actuellement, la répartition des crédits ECTS que tu peux valider au maximum dans chaque catégorie d'Enseignements Personnalisés est la suivante :

- Enseignements académiques : 24 crédits ECTS
- MOOC : 10 crédits ECTS
- Stages Complémentaires : 10 crédits ECTS
- Investissement associatif : 5 crédits ECTS
- Projet Personnel : 10 crédits ECTS

Cette répartition te semble adaptée.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Justification des étudiants :

Commentaires abordant...	Nombre de commentaires		Exemples de commentaires
	2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	
Les MOOC	9	7	« pouvoir faire plus de MOOC », « Les MOOC : on peut tricher et ça n'apporte rien au final », « Bien d'éviter que les gens ne fassent que ça », « MOOC trop facile à valider mais dépanne bien », « Il faudrait pouvoir faire plus de MOOC car plein de formations disponibles »
Les stages complémentaires	5	15	« Ne pas limiter pour les stages car c'est toujours intéressant », « Stages à mieux valoriser », « ECTS stages bien si tu as le temps d'en faire », « Valoriser les stages encore un peu plus à 2 ECTS, histoire de pouvoir valider une année avec 2 semaines de stages », « J'aurai aimé faire plus de stages et de stages longue durée : pas possible de valider alors que ça rapporte plus »
L'investissement associatif	3	5	« Investissement associatif, pas assez valorisé mais certains en profitent. Il faut trouver un bon équilibre », « Possibilité de faire plus d'associatif mais avec plus de contrôles : justifier des heures », « Investissement associatif à développer encore »
Les enseignements académiques	2	3	« Hypocrite de mettre 100% d'académique car ne permet pas de s'ouvrir à autre chose », « pas forcément le temps de faire des enseignements académiques »
Une répartition satisfaisante	5	8	« Oblige à se diversifier ! Pas contraignant mais suffisamment pour voir plein de choses ! », « Ça ne m'a pas gêné et logique de ne pas tout faire dans la même catégorie »
Une répartition insatisfaisante	2	1	« Répartition vraiment compliquée surtout qu'en pratique, des profs référents ne sont pas au courant et d'autres sont hyper au fait ce qui crée des injustices », « Absurde de cloisonner ! C'est personnalisé : on doit pouvoir faire ce qu'on veut (par exemple 24 ECTS pour des stages) », « Il ne devrait pas y avoir de limites : on devrait choisir comment personnaliser sauf pour les MOOC »

Annexe 19 : Réponses des étudiants concernant les éléments qui les ont orientés dans leurs choix d'Enseignements Personnalisés

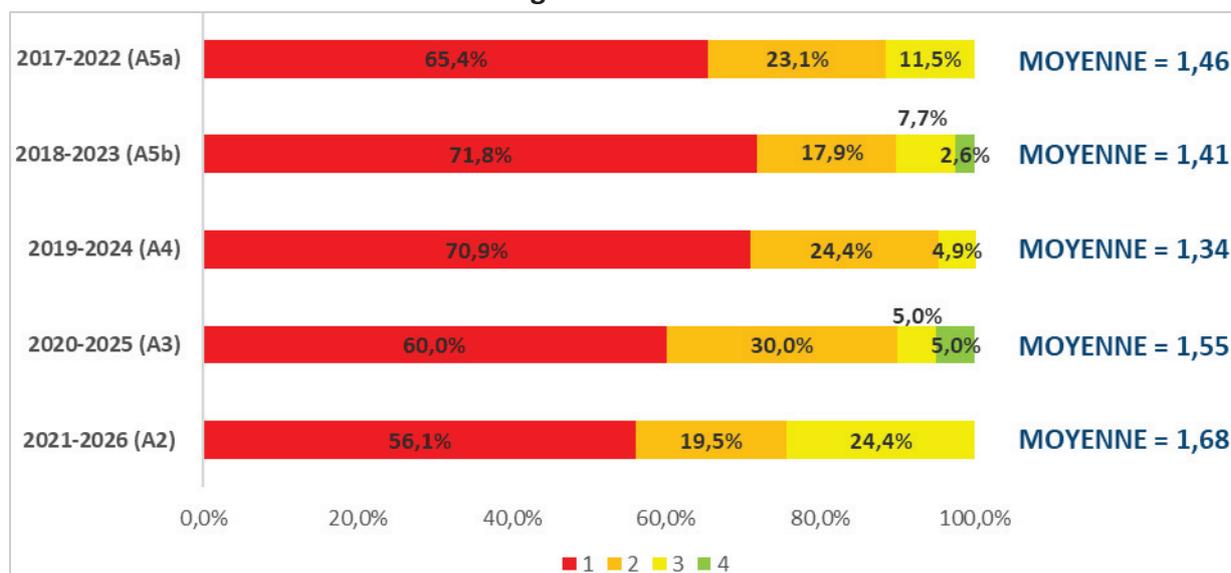
Concernant les éléments qui t'ont orienté dans tes choix d'Enseignements Personnalisés :

- Tes envies personnelles t'ont orienté dans tes choix d'EP.



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

- Tes discussions avec ton Enseignant Référent t'ont orienté dans tes choix d'EP



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

- Les fiches présentant les différents EP disponibles sur VetAgroTice t'ont orienté dans tes choix d'EP



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2= « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

- L'avis des étudiants ayant suivi les EP les années précédentes t'a orienté dans tes choix d'EP



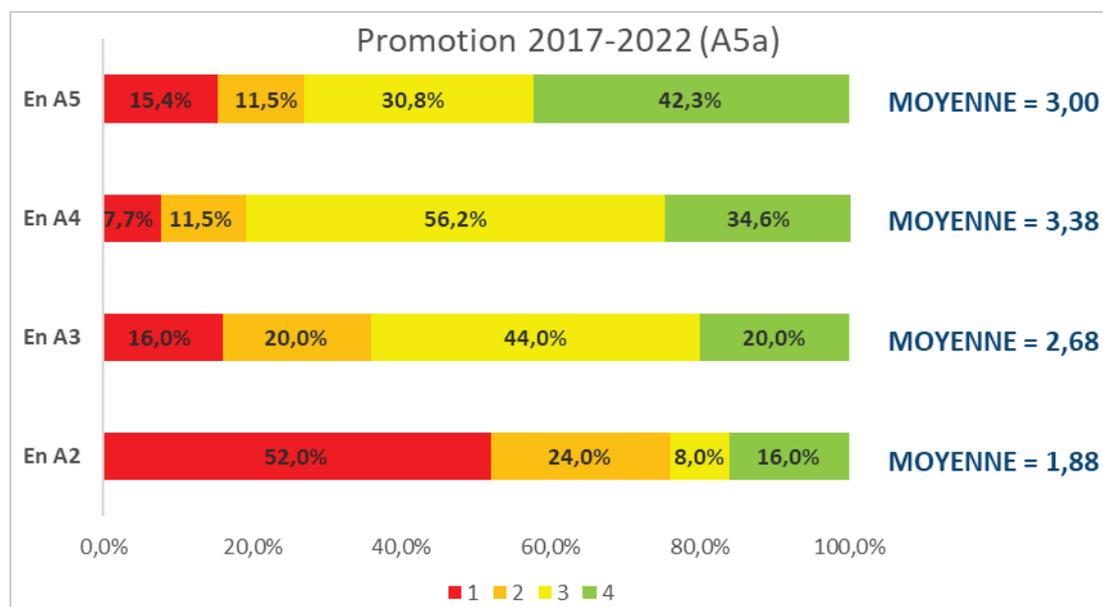
1 = « Pas du tout d'accord » ; 2= « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

- La valorisation en ECTS de l'EP t'a orienté dans tes choix d'EP

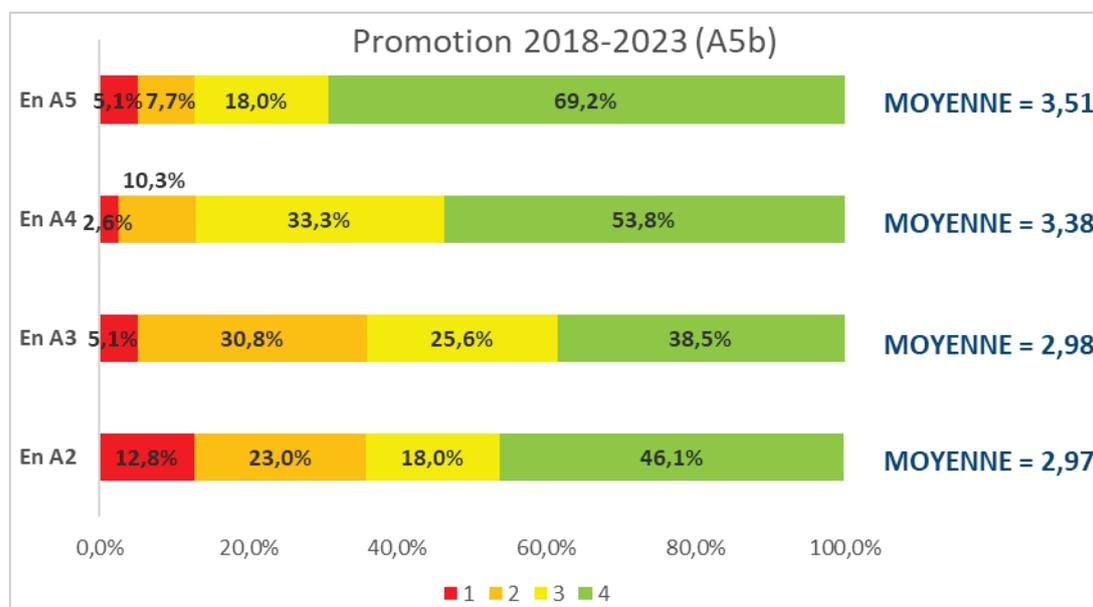


1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

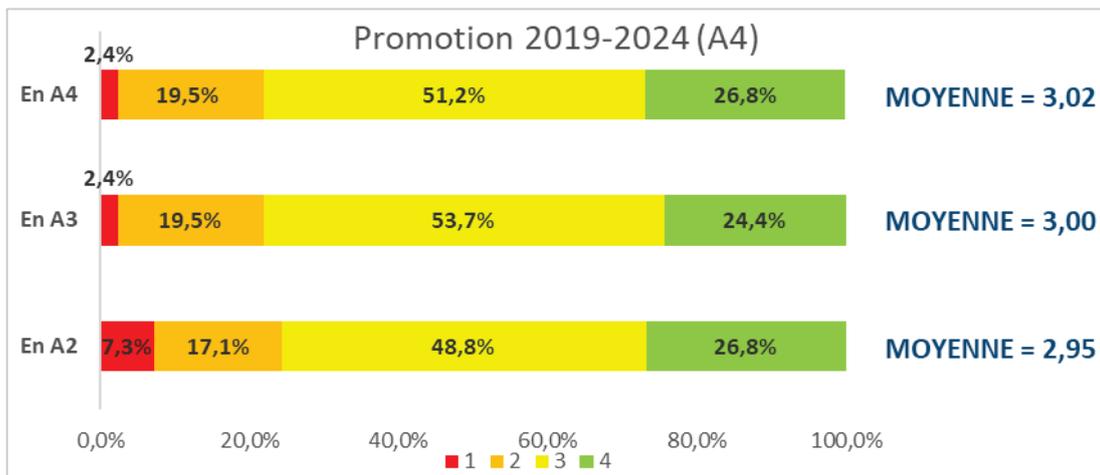
Annexe 20 : Réponses des étudiants concernant l'évolution de leurs choix d'EP selon leurs envies en fonction de l'année d'étude



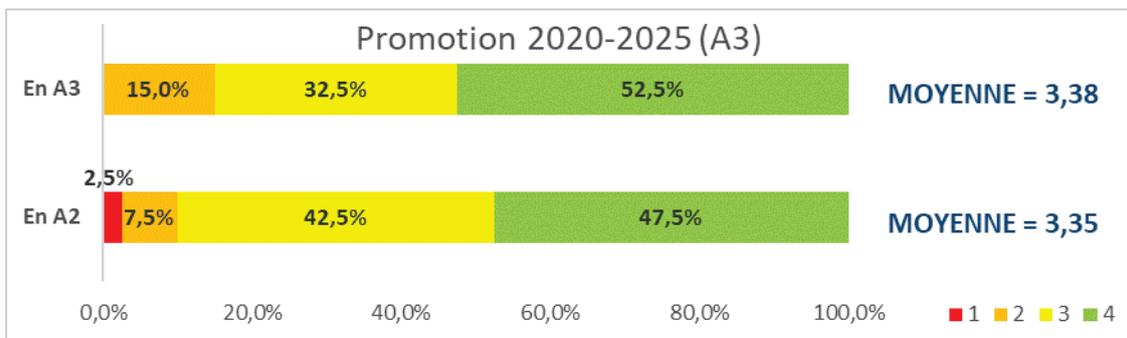
1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »



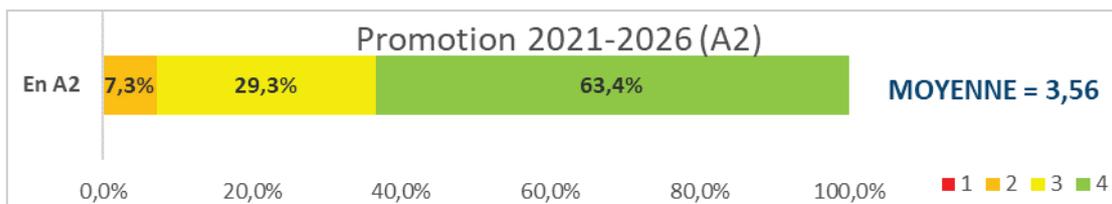
1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »



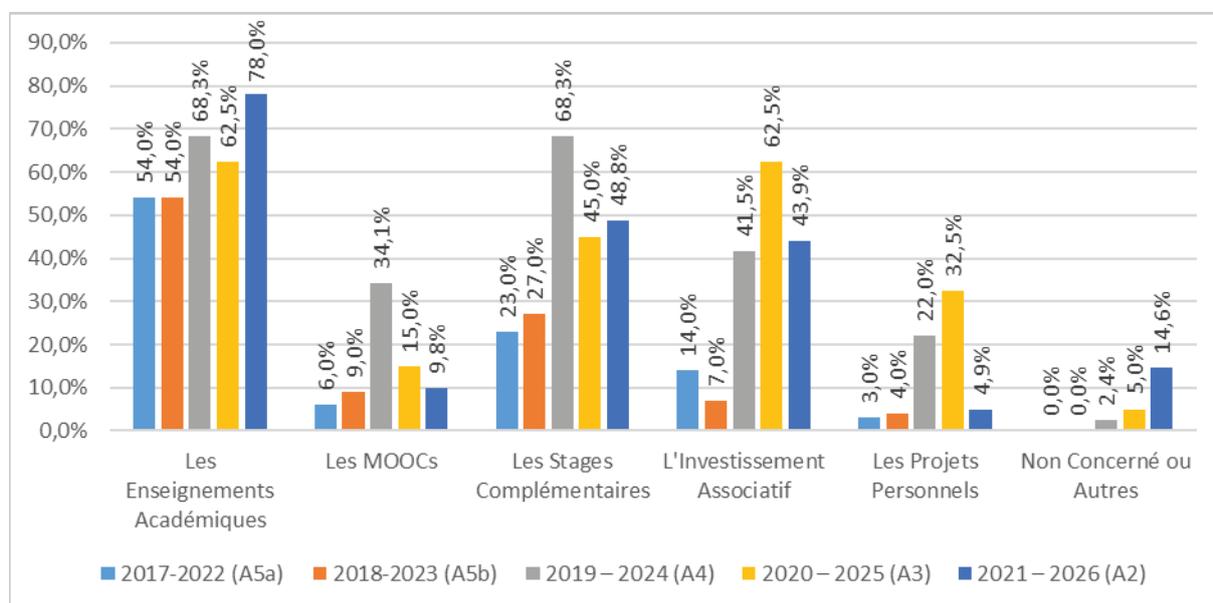
1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »



1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord »

Annexe 21 : Réponses des étudiants concernant les EP les plus appréciés

Quels sont les types d'Enseignements Personnalisés que tu as préféré suivre ?



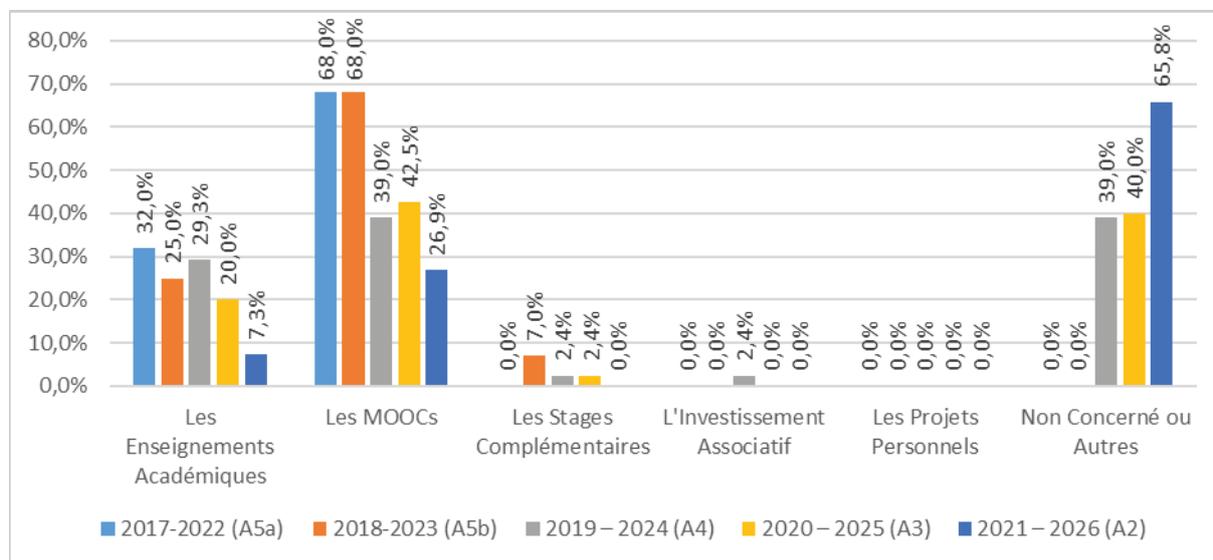
Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

Promotion		2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	2019-2024 A4	2020-2025 A3	2021-2026 A2
<i>Nombre de commentaires total</i>		22	38	28	28	29
Nombre de commentaires citant un...	EP Canine	10	14			
	EP Rural	3	3	2		
	EP Équine	2	4			
	EP Clubs		4	13	17	18
	EP pratiques		7			2
	MOOC	2	2	2		
	Investissement Associatif	2	2	2	5	2
	Stages	1	4	5	3	
	Jobs étudiants			2	2	
	Autres	2	3	2		7

Un biais a été formulé par les autres étudiants qui n'ont pas eu la possibilité de suivre plusieurs types d'EP et qui ont répondu « Non Concerné ou Autres » : « N'étant qu'en première année, je n'ai pas encore pu essayer tous les types d'EP », « Je ne suis pas sûre que ma situation soit très représentative car je n'ai pas encore tout testé (en termes de diversité de l'offre) ».

Annexe 22 : Réponses des étudiants concernant les EP les moins appréciés

Au contraire, quels sont les types d'Enseignements Personnalisés que tu as le moins apprécié ?

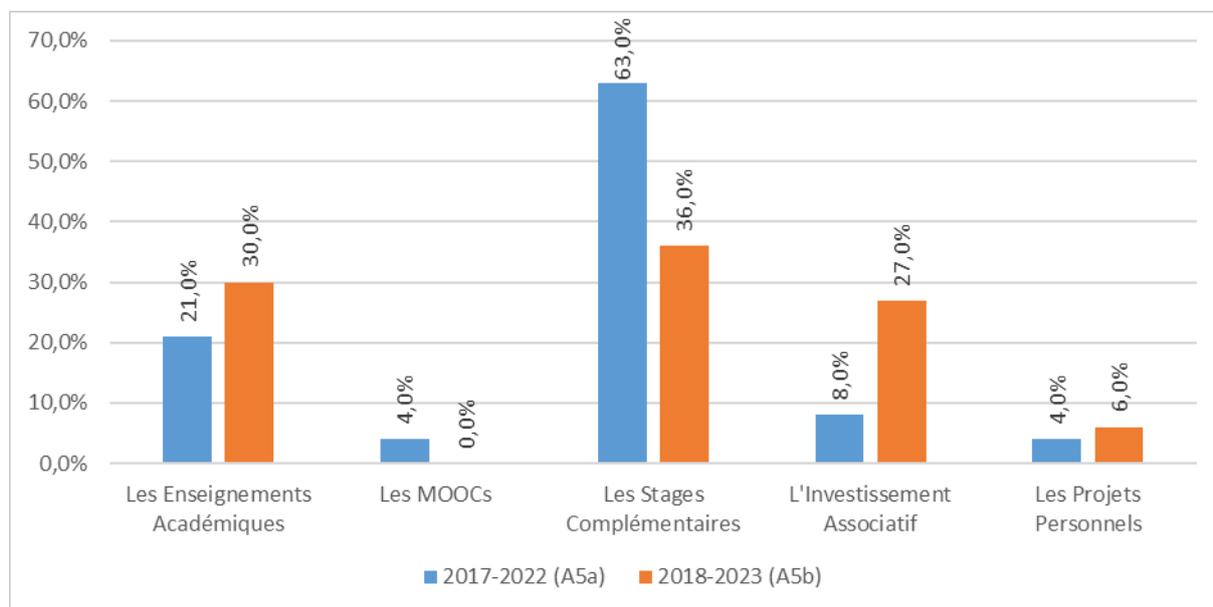


Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

Promotion		2017-2022 A5a	2018-2023 A5b	2019-2024 A4	2020-2025 A3	2021-2026 A2
<i>Nombre de commentaires total</i>		20	37	16	20	12
Nombre de commentaires citant un...	MOOC	11	26	4	10	2
	EP Faune Sauvage	3	2		2	
	EP Biostatistiques	2				
	EP Phytothérapie			2		
	EP CHEL[s]	1	1			1
	EP académique	2	6	6	5	3
	Stages		1			
	Autres	1	1	1		
Aucun EP			1	3	3	6

Annexe 23 : Réponses des étudiants concernant la valorisation en ECTS selon le type d'EP

D'après toi, quels types d'Enseignements Personnalisés nécessiteraient une meilleure valorisation en termes de crédits ECTS ?

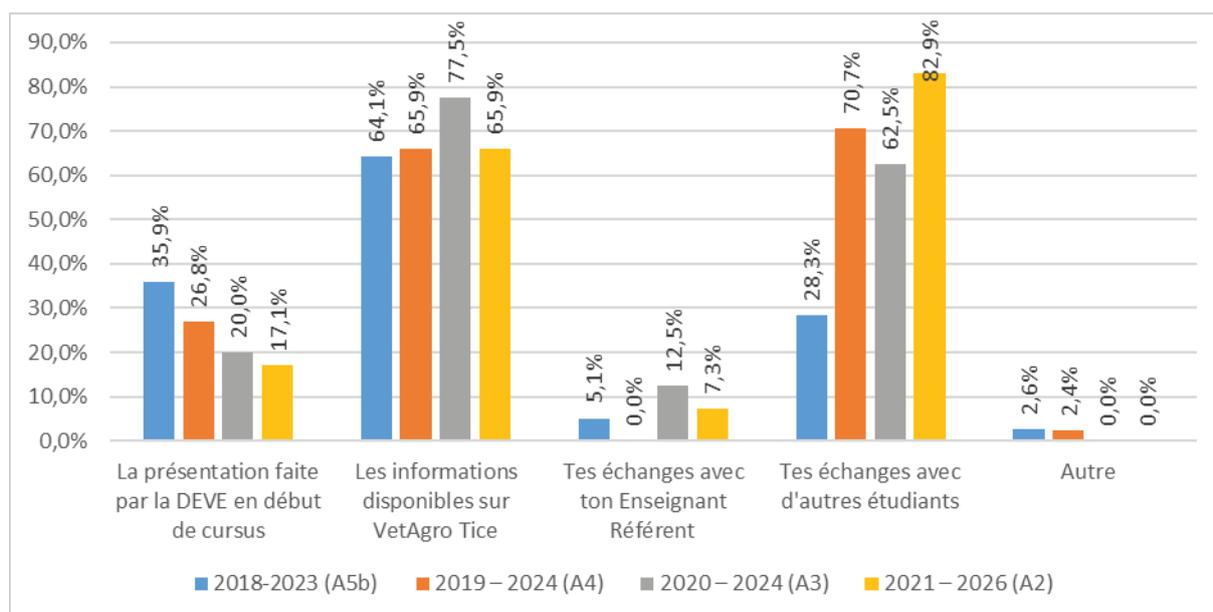


Précise plus particulièrement quels Enseignements Personnalisés

Promotion		2017-2022 (A5a)	2018-2023 (A5b)
Nombre de commentaires total		11	35
Nombre de commentaires abordant...	Les stages	3	11 « On s'implique corps et âme sans compter nos heures », « ça prend vraiment beaucoup de temps et vraiment utile »
	Les enseignements académiques	4	8 « Les EP pratico-pratiques nécessiteraient plus d'ECTS car demande un vrai investissement »
	L'investissement associatif	1	2
	Les MOOC	1	
	Les jobs étudiants		7
	Une bonne valorisation de tous les types d'EP	2 « Ils se valent tous si on est sérieux », « Je trouve que les EP sont valorisés à leur juste valeur »	
	Pas d'avis		7

Annexe 24 : Réponses des étudiants concernant les éléments qui les ont aidés à comprendre le fonctionnement de la procédure de validation des EP

Qu'est ce qui t'a le plus aidé à comprendre le fonctionnement des Enseignements Personnalisés ?



Si tu as répondu « Autre », précise :

2018 – 2023 : 4 réponses

- « VetAgroTice est bien fait »
- « La présentation de la DEVE m'a perdu », « J'ai oublié la réunion de la DEVE »
- « Mon propre vécu, j'ai appris au fur et à mesure »

2019 – 2024 : 1 réponse

« C'est en faisant que j'ai compris comment cela fonctionnait car je me sentais noyée d'informations en 1ère année. »

Annexe 25 : Commentaires des étudiants sur l'apport du dispositif des EP pour la construction de leur projet professionnel

➔ *Savoir si un domaine peu plaire ou non à l'étudiant et approfondir un domaine qui lui plaît*

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2017-2022 (A5a)	5	« Ça m'a permis d'explorer des domaines qui pourraient m'intéresser et m'a guidé dans mes choix (notamment pour ma thèse) », « Permet de voir des trucs qui ne nous plaisent pas ! », « Certains enseignements académiques permettent d'approfondir des domaines particulier », « ça te laisse plus de temps pour faire ce que tu veux vraiment, permet de voir plus de choses différentes ».
2018-2023 (A5b)	9	« Permet de rencontrer des professionnels, de creuser des parties du tronc commun pas très présentes et qu'on a pas le temps de creuser », « Ça aide à définir mes goûts, d'avoir pu voir des choses et savoir si j'aimais ou pas », « ça m'a aidé à voir ce que je préférais ou pas », « m'a permis de voir que je ne voulais pas faire de la faune sauvage », « c'était un renforcement, c'était un plaisir d'aller faire les EP car il y a peu d'équine dans le tronc commun », « Ça permet de savoir ce que j'aimais pas et découverte d'autres voies pas présentée dans le cursus classique », « Permet de voir ce qui nous plait ou pas les premières années puis d'approfondir en fin de cursus ».
2019-2024 (A4)	3	« Certains EP académiques permettent d'approfondir des notions sur des spécialités particulières », « Permettent vraiment de voir des disciplines un peu annexe sur lesquelles on a pas trop le temps d'insister en cours ».
2020-2025 (A3)	6	« Aller en profondeur dans des disciplines qui nous plaisent et dans lesquelles nous voudrions potentiellement nous spécialiser plus tard », « Ça permet de se faire une meilleure idée sur la pratique, et aussi trier les sujets qui nous intéressent, ou non », « Ils sont utiles pour savoir quel domaine nous plait le plus ».
2021-2026 (A2)	6	« La diversité d'EP proposés permet de traiter tout sujet qui nous intéresse en dehors du cursus », « approfondir sur des thèmes qui nous intéressent tout particulièrement », « Les EPs permettent de découvrir des domaines plus poussés, ou non proposés dans le tronc commun, ce qui est indispensable pour savoir ce que l'on veut faire ou ne pas faire ».

→ *Ouverture d'esprit*

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2017-2022 (A5a)	4	« Ça ouvre l'esprit et permet de voir ce qui nous intéresse », « J'ai pu voir plus de choses que ce qu'offrait le tronc commun, et j'ai pu aller voir ailleurs, j'ai pu ouvrir mes horizons mais sans forcément trouver ma voie », « Il y avait des trucs qui m'intéressaient déjà, c'était juste pour compléter mais je me serai quand même penché dessus, ça permet de nous offrir du temps pour », « Je savais ce que je voulais faire mais ça permet de remettre en question le projet professionnel, de s'ouvrir l'esprit et ça nous donne plus de libertés dans ce qu'on veut faire »
2018-2023 (A5b)	10	« Ca nous force à faire autre chose, c'est une ouverture d'esprit, une prise de conscience », « M'a permis de découvrir de nouveaux sujets, ça m'a donné envie d'aller à l'international », « permet de voir des façons différentes de travailler ! », « m'a permis de voir pas mal de choses et pas forcément dans mon choix d'orientation mais de manière générale ça nous apprend des choses qu'on ne voit pas forcément à l'école, c'est plus un apport personnel que professionnel », « Découverte de différents milieux, de différentes facettes du métier, gestion des gens dans le milieu associatif ou en tant que véto », « Je savais ce que je voulais faire mais je me suis éclaté dans les EP des autres filières »
2019-2024 (A4)	9	« Permet de découvrir des aspects du métier auxquels je ne me serai pas intéressée naturellement, ouvre l'esprit sur la pratique et la diversité des métiers », « Globalement, ils permettent de découvrir une partie de nombreuses activités accessibles en tant que vétérinaire, ce qui est toujours intéressant », « La moitié des EPs que j'ai choisis m'ont ouverte sur des domaines qui attisaient ma curiosité mais vers lesquels je ne pense pas m'orienter plus tard. »
2020-2025 (A3)	13	« Ils permettent d'approfondir nos connaissances sur des sujets qu'on connaît déjà un peu ou alors découvrir des nouvelles choses », « cela nous permet d'explorer différentes disciplines (NAC, rurale, canine) et cela nous apporte des connaissances utiles pour notre métier. On peut s'ouvrir aussi à des disciplines même sans vouloir en faire notre projet professionnel », « Cela diversifie la formation, donne accès à de la pratique avant l'entrée en clinique, cela élargit la culture ».
2021-2026 (A2)	18	« Cela permet de découvrir de nouveaux aspects du métier de vétérinaire », « Ils me permettent de me familiariser avec différents cursus, de découvrir des parts du métier que je ne connaissais pas assez et complémente mon cours sur les sujets qui m'intéressent », « On a accès à un large choix d'enseignements et ils nous permettent de découvrir des aspects qui ne sont pas forcément étudiés en cours, c'est motivant et intéressant », « Les EPs permettent de découvrir des domaines plus poussés, ou non proposés dans le tronc commun, ce qui est indispensable pour savoir ce que l'on veut faire ou ne pas faire ».

→ *Construction on confirmation du projet professionnel*

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2018-2023 (A5b)	13	« Ca m'a permis de trouver une clinique où j'ai appris beaucoup de chose et je vais faire mon tutorat là-bas », « La pratique nous conforte dans notre idée ou pas ; on ne se trouve pas une passion dans les EP », « aide pour la thèse, les stages, le travail d'ASV », « ça m'a confirmé mon projet professionnel, comprendre le fait que je puisse travailler avec des chevaux », « ça m'a conforté dans la canine »
2019-2024 (A4)	7	« J'ai pu faire des EP de canine, de rurale et d'équine et ça m'a permis d'orienter mon choix (qui peut encore changer d'ici la A6) », « Pour moi construction rime avec diversité, car il faut avoir la possibilité de « toucher un peu à tout » pour pouvoir construire un projet ! Du coup je trouve que la diversité offerte ici est plutôt profitable »
2020-2025 (A3)	6	« Je trouve que c'est un bon moyen de s'écarter du tronc commun et de s'individualiser en tant qu'étudiant et en tant que futur vétérinaire », « Ils aident à construire notre projet professionnel en choisissant des EP qui nous intéressent »

→ Apport des stages

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2017-2022 (A5a)	2	« Les stages sont un bon guide pour la construction du projet professionnel »

→ Nombre de places limitées

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2018-2023 (A5b)	1	« les EP où je n'ai pas été pris par défaut m'ont parfois permis de construire mon projet »
2019-2024 (A4)	7	« le désavantage c'est qu'on ne peut pas toujours participer à tout ce que l'on voudrait », « Assez peu d'EP dans les domaines qui m'intéressent, souvent refusés », « Bof, trop de places limitées, 4 enseignements ou je n'ai pas été prise et que je voulais absolument faire »
2020-2025 (A3)	3	« Je trouve qu'ils sont très intéressants mais que la limitation des places se trouve être un facteur de frustration », « Il n'y a pas assez de places dans les choses intéressantes, c'est dommage »

→ Course aux ECTS

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2017-2022 (A5a)	1	« Il y avait peu d'offre au début et on prenait les choses pour valider des ECTS »
2018-2023 (A5b)	2	« C'est utile uniquement que les matières qui étaient en lien avec mon projet professionnel mais il y avait une trop petite proportion d'ECTS en rapport avec le projet professionnel, le reste c'était pour valider des ECTS », « C'est un peu de ma faute car je n'ai pas choisi mes EP pour construire mon projet professionnel car ça prenait trop de temps ou n'apportait pas assez de crédits ECTS »
2019-2024 (A4)	3	« Dans le principe, c'est une bonne idée, mais finalement ça apporte beaucoup de stress quand les enseignements qui nous plaisent ne sont pas compatibles et que l'on doit choisir l'un ou l'autre. Finalement, on se retrouve souvent à courir après les ECTS plutôt que de suivre des enseignements qui nous plaisent vraiment », « De par la pression d'obtenir suffisamment d'ECTS sur l'année, je trouve qu'on choisit parfois un peu à la va-vite nos enseignements ».
2020-2025 (A3)	2	« Ça dépend des EP, certains sont clairement là juste pour nous apporter des ECTS, personne n'est intéressé », « La plupart des EP proposés à l'école sont sympas mais choisis par défaut d'ECTS et pas nécessairement pour se former dans les domaines qui nous intéressent ».

→ Absence d'apport

Promotion	Nombre de commentaires formulés	Exemples de commentaires
2017-2022 (A5a)	5	« Il n'y avait pas de sujets qui m'intéressaient et que j'aurai voulu développer », « J'ai eu des mauvaises expériences et ça n'a pas collé à mes attentes », « C'était trop en dehors de ce que je voulais faire plus tard, manque d'axes », « Il n'y avait pas d'EP en lien avec mon projet professionnel », « J'avais déjà une idée précise de base »
2021-2026 (A2)	2	« ça dépend de ce que l'on prend mais souvent au final on ne retient pas grand-chose de formateur (pour l'instant pour les EP ouverts aux A2) ».

Annexe 26 : Changements d'orientation des étudiants et apports des EP dans ce changement d'orientation

Dans les tableaux suivants sont repris les réponses des étudiants à nos entretiens téléphoniques et à nos questionnaires en ligne (cf. Annexes 15, 16 et 17), à raison d'un étudiant par ligne. On demandait le choix d'orientation de l'étudiant à l'entrée à l'école. L'étudiant avait alors la possibilité de répondre plusieurs filières parmi :

Canine	Rurale	Équine	Santé Publique	Recherche	Je ne savais pas	Autre
--------	--------	--------	----------------	-----------	------------------	-------

Si l'étudiant avait répondu « Autre », il lui était demandé de préciser la filière.

On demandait ensuite si l'étudiant avait changé d'orientation au cours de son cursus. Il avait la possibilité de répondre « Oui, plus de deux fois », « Oui, deux fois », « Oui, une fois » ou « Non, jamais ». Si l'étudiant répondait positivement, on lui demandait son choix d'orientation à la sortie d'école (mêmes propositions que précédemment) ainsi que la contribution des EP dans cet éventuel changement. L'étudiant devait choisir entre 1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord ». Les étudiants n'ayant pas eu de changement d'orientation n'ont pas été questionnés sur cette deuxième partie (lignes grises en partie droite des tableaux).

Promo	Étudiant n°	Choix d'orientation à l'entrée à l'école		Changement d'orientation durant le cursus ?	Choix d'orientation à la sortie de l'école			Contribution des EP au changement d'orientation
Promotion 2017-2022 (A5a)	1	Canine		Oui, une fois	Canine	Rural		1
	2	Canine		Non, jamais				
	3	Canine		Non, jamais				
	4	Équine		Oui, une fois	Canine	Autre (Chirurgie spécialisée)		1
	5	Équine		Oui, une fois	Je ne sais toujours pas			2
	6	Rural		Oui, une fois	Canine	Rural		1
	7	Rural		Non, jamais				
	8	Canine	Rural	Oui, une fois	Canine	Autre (Médecine féline)		1
	9	Canine	Rural	Oui, une fois	Canine	Rural		1
	10	Canine	Rural	Oui, une fois	Équine			1
	11	Canine	Rural	Oui, une fois	Canine	Rural	Autre (NAC)	3
	12	Canine	Rural	Non, jamais				
	13	Canine	Rural	Non, jamais				
	14	Canine	Rural	Non, jamais				
	15	Canine	Rural	Non, jamais				
	16	Canine	Équine	Oui, une fois	Canine			1
	17	Canine	Équine	Oui, une fois	Équine			2
	18	Rural	Autre (NAC)	Oui, une fois	Canine	Rural		1
	19	Recherche		Oui, une fois	Autre (Faune sauvage)			2
	20	Autre (Nac ou Faune Sauvage)		Oui, une fois	Canine	Rural		1
	21	Je ne savais pas		Oui, deux fois	Équine			2
	22	Je ne savais pas		Oui, une fois	Canine	Équine		1
	23	Je ne savais pas		Oui, une fois	Canine	Rural	Équine	1
	24	Je ne savais pas		Oui, une fois	Canine	Équine		3
	25	Je ne savais pas		Oui, une fois	Rural			3
	26	Je ne savais pas		Non, jamais	Canine	Équine		

Promo	Étudiant n°	Choix d'orientation à l'entrée à l'école	Changement d'orientation durant le cursus ?	Choix d'orientation à la sortie de l'école		Contribution des EP au changement d'orientation		
Promotion 2018-2023 (A5b)	1	Canine	Oui, deux fois	Canine	Rural	3		
	2	Canine	Oui, deux fois	Canine		1		
	3	Canine	Oui, une fois	Canine	Équine	1		
	4	Canine	Non, jamais					
	5	Canine	Non, jamais					
	6	Canine	Non, jamais					
	7	Équine	Oui, deux fois	Canine	Autre (Politique publique)	4		
	8	Équine	Oui, deux fois	Canine	Rural	1		
	9	Équine	Oui, une fois	Rural	Équine	3		
	10	Équine	Non, jamais					
	11	Équine	Non, jamais					
	12	Équine	Non, jamais					
	13	Rural	Oui, deux fois	Équine		1		
	14	Rural	Non, jamais					
	15	Autre (Faune sauvage)	Oui, deux fois	Rural		3		
	16	Autre (Faune sauvage)	Oui, deux fois	Canine	Autre (NAC)	3		
	17	Autre (Faune sauvage)	Oui, une fois	Canine		2		
	18	Autre (NAC et médecine zoologique)						
	19	Canine	Rural	Oui, deux fois	Rural		2	
	20	Canine	Rural	Oui, deux fois	Canine		2	
	21	Canine	Rural	Oui, une fois	Santé publique		2	
	22	Canine	Rural	Oui, une fois	Canine	Rural	1	
	23	Canine	Rural	Oui, une fois	Canine	Rural	Équine	3
	24	Canine	Rural	Non, jamais				
	25	Canine	Rural	Non, jamais				
	26	Canine	Rural	Non, jamais				
	27	Canine	Rural	Non, jamais				
	28	Canine	Équine	Oui, une fois	Canine		3	
	29	Canine	Équine	Oui, une fois	Canine		2	
	30	Canine	Équine	Oui, une fois	Canine		1	
	31	Canine	Équine	Oui, une fois	Équine		1	
	32	Canine	Équine	Oui, une fois	Canine	Autre (Spécialisation dermatologie)	1	
	33	Canine	Équine	Non, jamais				
	34	Canine	Équine	Non, jamais				
	35	Canine	Équine	Non, jamais				
	36	Canine	Autre (Faune sauvage)	Oui, une fois	Canine		3	
	37	Canine	Autre (NAC)	Non, jamais				
	38	Canine	Rural	Autre (NAC)				
	39	Je ne savais pas		Oui, une fois	Équine		1	

Promo	Étudiant n°	Choix d'orientation à l'entrée à l'école		Changement d'orientation durant le cursus ?	Choix d'orientation à la sortie de l'école			Contribution des EP au changement d'orientation	
Promotion 2019-2024 (A4)	1	Canine		Oui, plus de deux fois	Canine	Rural	Recherche	4	
	2	Canine		Oui, une fois	Je ne sais toujours pas			1	
	3	Canine		Non, jamais					
	4	Canine		Non, jamais					
	5	Canine		Non, jamais					
	6	Canine		Non, jamais					
	7	Canine		Non, jamais					
	8	Équine		Oui, une fois	Canine	Rural		1	
	9	Équine		Non, jamais					
	10	Rural		Oui, plus de deux fois	Canine	Rural	Équine	3	
	11	Rural		Non, jamais					
	12	Rural		Non, jamais					
	13	Autre (Faune Sauvage)		Oui, une fois	Canine	Rural		2	
	14	Canine	Rural	Non, jamais					
	15	Canine	Rural	Non, jamais					
	16	Canine	Rural	Non, jamais					
	17	Canine	Rural	Non, jamais					
	18	Canine	Rural	Non, jamais					
	19	Canine	Rural	Non, jamais					
	20	Canine	Rural	Non, jamais					
	21	Canine	Rural	Non, jamais					
	22	Canine	Rural	Non, jamais					
	23	Canine	Rural	Non, jamais					
	24	Canine	Rural	Non, jamais					
	25	Canine	Équine	Oui, deux fois	Canine			4	
	26	Canine	Équine	Non, jamais					
	27	Canine	Équine	Non, jamais					
	28	Rural	Équine	Oui, une fois	Canine	Rural	Équine	1	
	29	Rural	Équine	Non, jamais					
	30	Rural	Équine	Non, jamais					
	31	Rural	Équine	Non, jamais					
	32	Canine	Autre (Zoo)	Oui, deux fois	Canine	Autre (NAC/Zoo)	Rural	2	
	33	Équine	Autre (NAC)	Oui, une fois	Canine	Autre (NAC)		2	
	34	Canine	Rural	Équine	Oui, plus de deux fois	Canine			4
	35	Canine	Autre (Aviaire)	Rural	Oui, une fois	Autre (Aviaire)			1
	36	Canine	Autre (Faune sauvage)	Rural	Non, jamais				
	37	Canine	Autre (Acupuncture)	Équine	Non, jamais				
	38	Canine	Santé publique	Recherche	Non, jamais				
	39	Je ne savais pas			Oui, une fois	Canine			1
	40	Je ne savais pas			Oui, une fois	Canine	Rural		1
	41	Je ne savais pas			Non, jamais				

Promo	Étudiant n°	Choix d'orientation à l'entrée à l'école	Changement d'orientation durant le cursus ?	Choix d'orientation à la sortie de l'école	Contribution des EP au changement d'orientation
Promotion 2020-2025 (A3)	1	Canine	Oui, plus de deux fois	Je ne sais toujours pas	1
	2	Canine	Oui, une fois	Canine Rural	1
	3	Canine	Oui, une fois	Canine	4
	4	Canine	Non, jamais		
	5	Équine	Oui, une fois	Rural Équine	1
	6	Équine	Non, jamais		
	7	Équine	Non, jamais		
	8	Rural	Oui, une fois	Canine Rural Équine	2
	9	Rural	Non, jamais		
	10	Autre (Chirurgie viscérale)	Non, jamais		
	11	Autre (Faune exotique)	Non, jamais		
	12	Canine Rural	Non, jamais		
	13	Canine Rural	Non, jamais		
	14	Canine Rural	Non, jamais		
	15	Canine Rural	Non, jamais		
	16	Canine Rural	Non, jamais		
	17	Canine Rural	Non, jamais		
	18	Canine Rural	Non, jamais		
	19	Canine Rural	Non, jamais		
	20	Canine Rural	Non, jamais		
	21	Canine Rural	Non, jamais		
	22	Canine Rural	Non, jamais		
	23	Canine Rural	Non, jamais		
	24	Canine Équine	Non, jamais		
	25	Canine Équine	Non, jamais		
	26	Rural Équine	Non, jamais		
	27	Canine Autre (Faune sauvage)	Oui, deux fois	Canine	2
	28	Canine Autre (Faune sauvage)	Oui, une fois	Canine Autre (Faune sauvage)	2
	29	Canine Autre (Faune sauvage)	Non, jamais		
	30	Canine Autre (NAC)	Non, jamais		
	31	Rural Autre (Faune sauvage)	Non, jamais		
	32	Canine Recherche	Oui, une fois	Je ne sais toujours pas	1
	33	Canine Rural Équine	Non, jamais		
	34	Canine Rural Équine	Non, jamais		
	35	Canine Autre (Faune sauvage/NAC) Rural	Non, jamais		
	36	Canine Santé publique Recherche Autre (industrie pharma)	Non, jamais		
	37	Je ne savais pas	Oui, plus de deux fois	Je ne sais toujours pas	3
	38	Je ne savais pas	Oui, une fois	Canine Autre (NAC)	1
	39	Je ne savais pas	Non, jamais		
	40	Je ne savais pas	Non, jamais		

Promo	Étudiant n°	Choix d'orientation à l'entrée à l'école			Changement d'orientation durant le cursus ?	Choix d'orientation à la sortie de l'école			Contribution des EP au changement d'orientation
Promotion 2021-2026 (A2)	1	Canine			Oui, une fois	Canine			1
	2	Canine			Non, jamais				
	3	Canine			Non, jamais				
	4	Canine			Non, jamais				
	5	Canine			Non, jamais				
	6	Canine			Non, jamais				
	7	Canine			Non, jamais				
	8	Canine			Non, jamais				
	9	Canine			Non, jamais				
	10	Canine			Non, jamais				
	11	Canine			Non, jamais				
	12	Canine			Non, jamais				
	13	Équine			Oui, plus de deux fois	Je ne sais toujours pas			3
	14	Équine			Non, jamais				
	15	Équine			Non, jamais				
	16	Rural			Oui, plus de deux fois	Je ne sais toujours pas			2
	17	Rural			Non, jamais				
	18	Recherche			Non, jamais				
	19	Canine	Rural		Non, jamais				
	20	Canine	Rural		Non, jamais				
	21	Canine	Rural		Non, jamais				
	22	Canine	Rural		Non, jamais				
	23	Canine	Rural		Non, jamais				
	24	Canine	Rural		Non, jamais				
	25	Canine	Rural		Non, jamais				
	26	Canine	Rural		Non, jamais				
	27	Canine	Rural		Non, jamais				
	28	Canine	Équine		Non, jamais				
	29	Canine	Équine		Non, jamais				
	30	Canine	Équine		Non, jamais				
	31	Rural	Équine		Non, jamais				
	32	Rural	Équine		Non, jamais				
	33	Rural	Équine		Non, jamais				
	34	Canine	Autre (NAC)		Non, jamais				
	35	Rural	Autre (Faune Sauvage)		Non, jamais				
	36	Canine	Rural	Équine	Oui, plus de deux fois	Canine	Rural	Équine	1
	37	Canine	Rural	Équine	Non, jamais				
	38	Canine	Rural	Équine	Non, jamais				
	39	Canine	Rural	Équine	Non, jamais				
	40	Canine	Rural	Équine	Autre (NAC)				
	41	Je ne savais pas			Non, jamais				

PERSONNALISATION DU CURSUS ET CONSTRUCTION DU PROJET PROFESSIONNEL DES ETUDIANTS VETERINAIRES : EVALUATION A VETAGRO SUP

Auteur

CONTART Kévin

Résumé

La profession vétérinaire correspond à une pluralité de métiers. C'est un métier de vocation, qui fait rêver de nombreux enfants qui manquent, parfois, de connaissances sur ses débouchés et ses difficultés. Pour se former, les futurs vétérinaires doivent suivre un cursus en six ans durant lequel ils vont petit à petit construire leur projet professionnel. L'adaptation de la formation à chaque profil d'étudiant par une personnalisation du cursus pourrait être une solution pour favoriser cette construction. Dans ce sens, VetAgro Sup a développé un dispositif d'Enseignements Personnalisés (EP) qui représente 10% du volume horaire des étudiants. Ils doivent alors participer à des enseignements complémentaires au choix, optionnels mais obligatoires. Ce travail, mené durant plus de deux ans, avait pour objectif d'évaluer l'efficacité de ce nouveau dispositif et la satisfaction des étudiants. Nos études ont montré que les EP apportaient un complément au tronc commun, un espace de liberté et une ouverture d'esprit pour les étudiants. Ils favorisent également les rencontres avec les professionnels ce qui permet d'améliorer les connaissances des étudiants sur la profession, et pour certains, la construction de leur projet professionnel. Cependant, nous avons identifié quelques limites du dispositif proposé à VetAgro Sup qui demandent à être corrigées. Nous avons aussi pu voir qu'un suivi plus approfondi des étudiants notamment par leur enseignant référent et par un professionnel de terrain et des réflexions de plus grande ampleur sur les dispositifs de personnalisation du cursus et d'aide à la construction du projet professionnel des étudiants pourraient avoir leur intérêt.

Mots-clés

Étudiants – orientation professionnelle, Projet individuel de formation, Enseignement modulaire, Écoles vétérinaires, Étude et enseignement (supérieur)

Jury

Président du jury : **Pr CLARIS Olivier**

1er assesseur : **Pr BECKER Claire**

2ème assesseur : **Pr MOUNIER Luc**

Membre invité : **Mme AGUESSE Hélène**