

## Mesure et évaluation en éducation



# Évaluation des stratégies curriculaires : le cas des classes passerelles d'accès aux écoles d'ingénieurs d'agronomie

Gérard Figari et Gildas Gautier

Volume 26, numéro 3, 2003

L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088121ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088121ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Figari, G. & Gautier, G. (2003). Évaluation des stratégies curriculaires : le cas des classes passerelles d'accès aux écoles d'ingénieurs d'agronomie. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 7–24. <https://doi.org/10.7202/1088121ar>

Résumé de l'article

Le présent article rend compte de la conduite et des résultats d'une étude visant à évaluer un dispositif, original dans le système éducatif français, d'accès aux écoles d'ingénieurs (par une classe passerelle) pour des étudiants ayant effectué un parcours scolaire dans l'enseignement technique et professionnel agricole. L'étude a consisté à relever, dans le cadre d'une problématique « curriculaire », les caractéristiques des stratégies employées par ces étudiants dans l'utilisation de ce dispositif, depuis les motivations qui ont présidé à leur choix jusqu'aux modes d'insertion professionnelle repérables. À l'aide d'une construction méthodologique prévoyant des entretiens exploratoires, l'exploitation de questionnaires remplis par les étudiants visés, des entretiens avec les enseignants et les professionnels anciens étudiants, ont été produits des résultats sur les « effets » du dispositif (à travers des « profils » stratégiques d'utilisation) illustrant les apports d'une méthodologie d'évaluation du curriculum.

## **Évaluation des stratégies curriculaires : le cas des classes passerelles d'accès aux écoles d'ingénieurs d'agronomie**

**Gérard Figari  
Gildas Gautier**

*GREIF/LSE/Université Pierre-Mendès-France, Grenoble*

**MOTS CLÉS :** Dispositif, stratégies curriculaires, motivation, insertion, évaluation

*Le présent article rend compte de la conduite et des résultats d'une étude visant à évaluer un dispositif, original dans le système éducatif français, d'accès aux écoles d'ingénieurs (par une classe passerelle) pour des étudiants ayant effectué un parcours scolaire dans l'enseignement technique et professionnel agricole. L'étude a consisté à relever, dans le cadre d'une problématique « curriculaire », les caractéristiques des stratégies employées par ces étudiants dans l'utilisation de ce dispositif, depuis les motivations qui ont présidé à leur choix jusqu'aux modes d'insertion professionnelle repérables. À l'aide d'une construction méthodologique prévoyant des entretiens exploratoires, l'exploitation de questionnaires remplis par les étudiants visés, des entretiens avec les enseignants et les professionnels anciens étudiants, ont été produits des résultats sur les « effets » du dispositif (à travers des « profils » stratégiques d'utilisation) illustrant les apports d'une méthodologie d'évaluation du curriculum.*

**KEY WORDS :** Programme, curricular strategies, motivation, insertion, assessment.

*This research aimed at the evaluation of a programme, quite uncommon in the French educative system, designed to give students in agriculture access to higher education at training colleges for engineers (of the type "French grandes écoles"). It consisted in identifying, within the frame of a curriculum approach, the strategies developed by the students to make use of the programme, beginning with the reasons motivating their own choices up to their way to employment. The methodological construct provided preliminary interviews, the analysis of questionnaires filled in by the target students as well as interviews with post-college teachers and former students now in employment. The research thus conducted first showed results about the impact of the programme (through the display of typical strategies), second, illustrated the contribution of a methodology for curriculum evaluation to the working out of these results.*

**PALAVRAS CHAVE:** Dispositivo, estratégias curriculares, motivação, inserção, avaliação

*O presente artigo dá conta da metodologia e dos resultados de um estudo com vista à avaliação de um dispositivo, original no sistema educativo francês, de acesso às escolas de engenheiros para estudantes que fizeram um percurso escolar no ensino técnico e profissional agrícola. O estudo consistiu em identificar, no âmbito de uma problemática “curricular”, as características das estratégias empregues por estes estudantes na utilização deste dispositivo, as motivações que presidiram à sua escolha e os modos de inserção profissional. Através de uma metodologia que incluiu entrevistas exploratórias, exploração de questionários preenchidos pelos estudantes em causa, entrevistas com os professores e com profissionais antigos estudantes, foram produzidos resultados sobre os “efeitos” do dispositivo, (através de “perfis” estratégicos de utilização) ilustrando os contributos de uma metodologia de avaliação do currículo.*

Cet article rend compte de la conduite et des résultats d’une étude, réalisée par le GREIF<sup>1</sup>, qui visait à évaluer un dispositif, original dans le système éducatif français, d’accès aux écoles d’ingénieurs pour des élèves ayant effectué, en totalité ou en partie, un parcours scolaire dans l’enseignement technique et professionnel agricole. L’originalité de ce dispositif, instauré dans les lycées d’enseignement agricole en 1989, réside dans l’objectif recherché d’ouvrir une voie d’accès aux écoles supérieures agronomiques et vétérinaires autre que la voie classique des «classes préparatoires» (qui prévaut en France) fonctionnant dans des lycées d’enseignement général et ouvertes seulement aux jeunes diplômés de l’enseignement secondaire les plus brillants.

## **Les objectifs de l’étude et son objet d’évaluation**

L’évaluation devait s’intéresser au parcours de formation des élèves inscrits dans ces classes, avant, pendant et après celles-ci. L’objet principal d’investigation consistait donc à découvrir ces différents *parcours* d’étudiants et à expliquer les réussites en fonction des stratégies utilisées plutôt qu’à analyser les *performances* obtenues par le dispositif, connues comme données préalables à l’évaluation et dont il s’agissait de découvrir les significations.

Cette évaluation s’est ainsi attachée à :

- apprécier les stratégies et les compétences manifestées tout au long du cursus d’ingénieur par les étudiants ayant participé à ce dispositif et ayant réussi les concours d’entrée dans les écoles supérieures agronomiques et vétérinaires,

---

Note des auteurs : Toute correspondance peut être adressée à l’adresse électronique suivante - [gerard.figari@upmf-grenoble.fr](mailto:gerard.figari@upmf-grenoble.fr)

- apprécier les stratégies et les compétences manifestées dans diverses formations ultérieures par les étudiants ayant échoué à ces concours,
- apprécier les modes d'insertion professionnelle des étudiants issus de ce dispositif, en distinguant ceux qui ont intégré une école d'ingénieurs, ceux qui ont rejoint une autre formation et ceux enfin qui sont entrés directement dans la vie professionnelle.

## **La problématique de l'évaluation**

### ***La notion de curriculum***

L'objet de l'évaluation ne pouvait donc pas être réduit au dispositif lui-même mais devait s'élargir aux stratégies de réussite et d'insertion des étudiants élaborées tout au long de leurs parcours dans le cadre de ce dispositif (en l'occurrence, la mise en place de classes passerelles dans le cadre de la construction d'une filière technologique agricole). Il devenait alors nécessaire de disposer d'un modèle spécifique pour décrire et pour évaluer un parcours : c'est l'approche curriculaire (en référence à la notion de curriculum, comme parcours prévu et utilisé – Forquin, 1989) qui a donc été choisie. Ce curriculum doit être pris en compte dans ses trois aspects désignés par Perrenoud (1984) sous les termes de « curriculum formel », de « curriculum réel » et de « curriculum caché ». Autrement dit, l'évaluation remettra en question aussi bien le dispositif lui-même (= *curriculum formel*) que ses effets induits, en particulier l'acquisition de compétences non explicitement prévues (= *curriculum caché*) et ses modes d'utilisation ainsi que les événements liés à son fonctionnement (= *curriculum réel*). Par cette approche, on cherchera à appréhender les effets d'une politique éducative d'ouverture des grandes écoles supérieures à la voie de l'enseignement technique et professionnel en privilégiant l'hypothèse de la diffusion par ce dispositif d'une culture spécifique à la filière.

### ***Les notions de valorisation et d'insertion professionnelle***

Dans la continuité de la démarche précédemment exposée, l'insertion professionnelle est abordée sous l'angle de l'exploitation ou de la valorisation du curriculum suivi. Il s'agit de la décrire selon les caractéristiques habituelles (secteur professionnel occupé, fonction exercée, etc.) et de la mettre en perspective avec le parcours réalisé, donc avec les connaissances acquises (connaissances générales et professionnelles) et avec les stratégies pour-suivies.

L'hypothèse de l'existence d'un effet particulier du passage par la filière technologique agricole, effet qui consisterait dans l'acquisition d'une culture spécifique constitutive d'un savoir-faire réutilisable dans des situations de travail, amène à s'interroger sur les facteurs de la réussite qui seraient à chercher ailleurs que dans ce qui est étudié habituellement, c'est-à-dire dans l'application des connaissances transmises par l'enseignement reçu. Ceci permettra d'éclairer les raisons des choix professionnels accomplis mais aussi, peut-être, le mode d'exercice du métier. La notion d'insertion professionnelle acquiert ainsi une autre dimension qui conduit – sinon contraint – l'évaluation à s'intéresser aux échos de la formation dans les réponses des anciens étudiants dans l'exercice de leur métier. Quels indicateurs peut-on, en effet, utiliser pour décrire une éventuelle valorisation qui s'exprimerait à la fois dans le choix du secteur professionnel, de la fonction et du mode d'exercice du métier?

L'interrogation des acteurs principalement visés – étudiants dans les différentes phases du dispositif, enseignants ayant la possibilité de comparer les deux types de population (les utilisateurs de la voie classique et ceux du dispositif passerelle) – a paru constituer le moyen le plus approprié pour essayer de cerner, à travers le devenir des étudiants, à la fois les modes d'utilisation et les effets de la politique éducative en question.

Ainsi, on cherchera à savoir si, et comment, l'utilisateur étudiant traduit, interprète et reconstruit, en intégrant, dans son propre contexte, les dispositifs et les curricula qu'on lui propose et dans quelle mesure, en conséquence, il devient le «coconcepteur» (au sens où on parle de «locuteur» et de «colocuteur» pour signifier les processus engagés dans la communication interpersonnelle) de son propre curriculum.

Cette approche pose cependant des problèmes méthodologiques spécifiques. Comment l'évaluateur peut-il construire une méthode de focalisation, au sens que Genette (1976) donne à ce terme (*cf.* Cottavoz, 1992) sur le point de vue des utilisateurs du curriculum? Quels instruments de recueil et d'analyse de l'information concevoir pour opérationnaliser l'approche adoptée?

## La méthode

La méthode mise en œuvre pour conduire une telle évaluation dans une perspective curriculaire comporte deux éléments :

- une phase exploratoire visant, à partir des données recueillies à ce stade, la construction des indicateurs dans le cadre d'un instrument matrice, le «référentiel d'évaluation», terme utilisé dans le sens de Figari (1994) qui sera explicité plus loin;

- une phase d'enquête, pour le recueil et l'exploitation des données de l'étude, utilisant des questionnaires et des entretiens destinés à renseigner les indicateurs ainsi produits.

### ***Le recours à la référentialisation***

On appellera référentialisation la procédure de construction du cadre de référence par rapport auquel l'évaluation d'une telle politique d'éducation sera menée qui commencera par expliciter les paradigmes sur lesquels elle repose (Faure, Pollet & Warin, 1995), c'est-à-dire par repérer, confronter et comparer les différentes visions (ou «points de vue» au sens littéral) de ses concepteurs et de ses utilisateurs. Ce cadre matriciel une fois construit, qu'on nommera par commodité le «référentiel d'évaluation» ne devra pas être confondu avec ce qui est appelé «référentiel», souvent à tort, pour désigner un catalogue hiérarchisé d'objectifs ou de compétences. Le référentiel ainsi conçu est le résultat (provisoire et toujours relatif) d'une procédure de référentialisation.

Cette procédure consiste, à partir des données recueillies dans la phase exploratoire, à déterminer les catégories principales d'éléments à évaluer et à préciser les questions générales posées par l'évaluation de ces éléments pour :

- établir les *référénts* (littéralement : «ce à quoi on peut se référer» pour apprécier, estimer, évaluer, etc.) au nom desquels peuvent être formulés tels ou tels jugements de valeur. Ces référents peuvent être prescriptifs (règlements, objectifs, etc.), contextuels (les éléments de la situation) ou encore d'acteurs (caractéristiques des populations, conceptions et opinions en présence) ;
- déterminer les *critères* généraux et les *indicateurs* précis pour l'appréciation ou le jugement portés sur les divers éléments soumis à évaluation ;
- élaborer des items de questionnement à propos de chaque indicateur ainsi construit.

La mise au point des outils d'investigation utilisés sur le terrain (questionnaires, grilles d'entretien) est ainsi réalisée à partir de la formulation de tous les *items de questionnement* suggérés par les indicateurs.

Dans l'étude rapportée ici, les éléments à évaluer et les questions générales relatives à chacun d'eux ont été posés comme suit (*cf.* tableau 1).

Tableau 1  
*Les éléments à évaluer et les questions générales*

| <i>Éléments à évaluer</i>                                                                                 | <i>Questions générales</i>                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Compétences et stratégies curriculaires spécifiques des élèves ingénieurs                              | 1.1. Compétences scolaires à l'issue des classes préparatoires<br>1.2. Profils dans les écoles<br>1.2.1 <i>Comportements</i><br>1.2.2 <i>Connaissances générales</i><br>1.2.3 <i>Connaissances professionnelles</i><br>1.3. Stratégies curriculaires des élèves ingénieurs |
| 2. Parcours de formation et compétences des étudiants issus des classes « post BTS », hors grandes écoles | 2.1. Non-lauréats<br>2.1.1. <i>Stratégie curriculaire</i><br>2.1.2. <i>Valorisation des compétences</i><br>2.2. Lauréats n'intégrant pas les grandes écoles<br>2.2.1. <i>Stratégie curriculaire</i><br>2.2.2. <i>Valorisation des compétences</i>                          |
| 3. Insertions professionnelles de tous les étudiants                                                      | 3.1. Secteurs professionnels visés<br>3.2. Métiers exercés<br>3.3. Valorisation du parcours dans l'insertion professionnelle                                                                                                                                               |

### ***La construction des indicateurs***

Les trois catégories d'éléments présentés ci-dessus et les questions générales soulevées à leur propos ont donné lieu à la fixation des indicateurs les plus représentatifs de chacun de leurs éléments.

- *Éléments relatifs aux compétences et stratégies curriculaires des élèves ingénieurs (ayant intégré les grandes écoles)*

L'objectif était de chercher à déterminer des profils spécifiques aux anciens étudiants des classes préparatoires spécifiques. Ces profils pouvaient être rendus définissables à travers des indicateurs ainsi établis :

- *selon des compétences scolaires contrôlées aux concours* : difficultés rencontrées par les élèves dans certaines matières, méthodes de travail utilisées pour traiter ces difficultés, méthodes de mise à niveau proposées par les établissements ;

- *selon le profil dans les écoles*: comportements dans le travail, type d'engagement dans les activités de vie scolaire et l'utilisation des potentialités offertes par l'établissement; connaissances générales face aux décalages entre les exigences des disciplines principales des grandes écoles et celles des mêmes disciplines traitées en classe préparatoire spécifique ainsi que modes d'adaptation des étudiants à ces décalages; connaissances professionnelles observables à travers l'engagement dans les stages et les modes d'adaptation aux entreprises d'accueil;
- *selon des stratégie curriculaire*: continuités ou discontinuités entre les intentions initiales des étudiants à l'issue du baccalauréat (= diplôme français de sortie de l'enseignement secondaire et d'accès à l'enseignement secondaire) et le parcours réalisé jusqu'à la « grande école », motifs des choix effectués à chaque étape, choix d'options dans « l'école d'ingénieurs », choix de stages ou encore projets en matière de recherche d'emploi à la sortie de l'école.
- *Éléments portant sur les compétences et les parcours de formation des étudiants effectués hors des grandes écoles d'ingénieurs*

Il s'agissait de rechercher les traces de la valorisation du passage par les classes préparatoires spécifiques et les formations antérieures à celles-ci dans les poursuites d'études ultérieures des étudiants de la filière. Cette valorisation devait être recherchée à travers les indicateurs suivants :

- *pour les non-lauréats*: la répartition des choix de ces étudiants entre poursuite d'études, nouvelle présentation au concours et insertion professionnelle et les motifs invoqués de ces choix ;
- *pour les lauréats en formation hors des écoles supérieures publiques*: les motifs de leur non-intégration dans les écoles supérieures publiques; la répartition des choix de ces étudiants entre les différentes filières de formation ouvertes à eux et les motifs de ces choix ;
- *pour les deux catégories d'étudiants*: la prise en compte des atouts et des faiblesses manifestés au concours dans le choix de formation ultérieure; l'exploitation par les étudiants de leurs points forts acquis grâce à leur parcours antérieur et la reconnaissance de ces compétences par l'établissement fréquenté; le projet initial des étudiants et la construction progressive de ce parcours en cohérence avec le projet de départ; les intentions des étudiants pour la suite ou la sortie de leur scolarité dans l'établissement fréquenté.

- *Éléments relatifs à l'insertion professionnelle*

Une telle étude vise à *établir les influences des profils curriculaires* (tels qu'ils résultent des parcours de formation préalablement relevés) *sur les emplois exercés à l'issue de ces parcours mais aussi sur le mode d'exercice de ces emplois* (sur les modes de pratique professionnelle).

Le rapport entre le parcours de formation et le métier exercé avec l'hypothèse d'une spécificité apportée par l'utilisation du dispositif des classes passerelles constitue ici un référent incontournable. Cette variable spécifique à la culture supposée de la formation étudiée reste cependant difficile à appréhender, sans risque d'erreur, par le seul moyen d'une analyse externe des secteurs d'activité et des postes occupés : les analyses et interprétations produites par les acteurs nous semblent alors indispensables pour une approche adéquate de ce genre de problématique, justifiant le recours à des entretiens et à l'analyse de leur contenu.

C'est sous cet angle que doivent être abordés les trois indicateurs généraux retenus pour rendre compte de cette influence éventuelle :

- l'incidence du niveau d'étude sur des responsabilités données,
- la correspondance entre secteur d'activité et parcours de formation,
- la perception des apports de la formation pour l'exercice professionnel.

### ***La définition des instruments***

Pour appréhender le parcours des étudiants, l'étude a eu recours aux deux méthodes de production des données que sont le questionnaire et l'entretien. Ces deux techniques ont été utilisées conformément aux fonctions que leur attribuent des auteurs comme Blanchet et Gotmann (1992) : « [...] L'enquête par questionnaire discrimine, l'enquête par entretien différencie *a posteriori* [...] » L'étude du devenir des étudiants, conçue par rapport à la valorisation d'un curriculum, justifie l'utilisation des deux techniques, qui pour correspondre à des démarches différentes, n'en constituent pas moins des approches complémentaires. S'agissant du devenir des étudiants issus de ces classes passerelles, les questionnaires doivent permettre de repérer les liens entre le parcours de formation et l'activité exercée. Les entretiens sont chargés de révéler les logiques d'action des utilisateurs, c'est-à-dire le sens qu'eux-mêmes confèrent à leur parcours.

La question du sens et de son statut est d'une importance capitale pour le choix de la méthode d'analyse des données verbales obtenues au moyen de l'entretien. Soit, en effet, on conçoit le sens comme localisé de façon stable dans un énoncé – et son élucidation ne relève alors que d'une opération de décodage. Soit on considère, au contraire, que le sens est une construction et non un donné, que l'activité langagière contribue à redéfinir le contexte institutionnel et social dans lequel elle s'inscrit et sans lequel le sens demeure incomplet: «C'est l'activité langagière qui crée et délimite le référentiel et le contexte; ces derniers n'ont aucune existence stable indépendamment de (ou préalablement à) l'activité. Ils en sont au contraire un des produits.» (Bronckart, 1985.) Dans cette optique, la prise en compte de la parole (par opposition à la langue, dans la terminologie saussurienne) des acteurs constitue une exigence épistémologique autant que méthodologique. On ne peut en effet solliciter le discours d'acteurs sociaux particuliers et le traiter comme un fait de langue indépendant à la fois des acteurs et du contexte de sa production.

Ainsi, le recours à l'entretien et le choix d'une méthode d'analyse de contenu qui intègre ces notions répond :

- d'une part, aux exigences d'une conception du langage comme une activité productrice d'un sens socialement ancré (Bautier, 1995);
- d'autre part, à une conception de l'évaluation des politiques d'éducation qui met principalement l'accent sur les destinataires de ces politiques, sur les utilisations particulières qu'ils en font et, finalement, sur le sens qu'ils leur confèrent.

### ***Questionnaires***

Les questionnaires visant une interrogation la plus large des anciens élèves des classes préparatoires spécifiques, dont l'effectif sur dix ans était précisément déterminé, ont été établis à partir de l'ensemble des items découlant des trois séries d'indicateurs présentées ci-dessus.

Trois questionnaires distincts ont ainsi été conçus, en fonction des élèves visés.

- Les questionnaires établis sur le premier élément (Compétences des élèves ingénieurs) ont été soumis à tous les étudiants visés inscrits dans les grandes écoles (et donc sortis des classes préparatoires spécifiques depuis trois ans), soit une population exhaustive interrogée de 411

sujets. Cette interrogation (questionnaire n° 1) devait permettre de produire en particulier une analyse des compétences scolaires et des profils repérés en comparant les différences liées aux diplômes d'origine.

Ils ont en outre été soumis aux étudiants issus de la filière classique, interrogés sur échantillonnage aléatoire, inscrits dans deux grandes écoles dans lesquelles la population des élèves issus de la filière technologique spécifique était significative. Cette interrogation spécifique devait permettre une analyse comparative entre les réponses des deux catégories d'élèves ingénieurs (ceux issus de la filière technologique par la classe passerelle et ceux issus de la filière classique par la classe préparatoire aux concours d'entrée dans les « grandes écoles » en général).

- Les questionnaires établis sur le deuxième élément (Parcours de formation et compétences des autres utilisateurs) et sur le troisième élément (Insertion Professionnelle) ont été soumis à l'ensemble des élèves issus des classes préparatoires spécifiques des dix dernières années, non admis ou non inscrits aux grandes écoles, afin d'établir les continuités repérables entre le parcours de formation antérieur et le choix d'un secteur d'activité ou d'une école autre que celle prévue à la suite des concours :
  - le questionnaire n° 2 concerne les ingénieurs sortis des différents écoles supérieures d'agronomie<sup>ii</sup> et ayant achevé leur classe préparatoire spécifique dans la période de référence, soit 489 anciens élèves de ces classes;
  - le questionnaire n° 3 est destiné aux anciens élèves sortis des classes préparatoires spécifiques durant la même période et qui n'ont pas intégré les grandes écoles, soit parce qu'ayant réussi un concours, ils ont opté pour une autre voie, soit parce qu'ils ont échoué au concours. Ce dernier questionnaire concernait ainsi 887 anciens élèves.

Les questionnaires comportaient un nombre relativement élevé de questions ouvertes. Ce choix permet un traitement descriptif des réponses sur les différentes étapes des parcours de formation et d'insertion, dont il a été dressé des typologies, notamment pour l'étude des insertions professionnelles. Le traitement quantitatif des résultats de ces questionnaires a été réalisé au moyen du logiciel SAS pour en extraire des tris à plat et des croisements des diverses questions posées.

## **Entretiens**

Les entretiens réalisés ont ciblé deux catégories de publics :

- *les élèves ingénieurs issus des classes préparatoires passerelles (post BTSA)*, et scolarisés dans une école d'ingénieurs (21 entretiens réalisés);
- *les anciens élèves des classes préparatoires passerelles (post BTSA) entrés dans la vie active*, qu'ils aient obtenu un diplôme d'ingénieur ou effectué un autre parcours. Les difficultés rencontrées pour contacter des personnes ayant quitté l'école d'ingénieurs ou le lycée pour exercer une activité professionnelle (quelquefois, même, à l'étranger) ont constitué des contraintes importantes à la réalisation de ces entretiens.

Ces entretiens ont fait l'objet d'un traitement par analyse de contenu thématique, à partir d'une grille de lecture constituée autour des indicateurs généraux retenus dans l'élaboration préalable du référentiel d'évaluation. La mise en œuvre méthodologique de la référentialisation se traduit ainsi, dans le recours aux outils d'analyse de contenu utilisés, par la construction d'une grille à partir des indicateurs produits par cette méthode.

## **Les résultats**

L'exploitation des résultats (obtenus par traitement statistique de croisement au moyen du logiciel SAS) a porté sur 460 questionnaires pour une population totale de 1787 élèves des classes préparatoires spécifiques destinataires, soit 25,7% de celle-ci, ainsi répartis :

- 142 questionnaires n° 1, soit 34,5 % de l'effectif de la population cible de ce questionnaire (élèves ingénieurs et vétérinaires),
- 217 questionnaires n° 2, soit 44,37 % de l'effectif de la population cible de ce questionnaire (ingénieurs et vétérinaires diplômés),
- 101 questionnaires n° 3, soit 11,38 % de l'effectif de la population cible de ce questionnaire (autres parcours ultérieurs au dispositif). Cet effectif plus modeste tient à ce que cette dernière population cible était celle la plus difficile à localiser cinq ou dix ans après le passage dans le dispositif étudié).

L'analyse de l'ensemble des résultats de l'étude permet de mettre en évidence conjointement :

- le rôle des classes préparatoires spécifiques dans l'homogénéisation du profil scolaire des élèves issus de filières antérieures distinctes, au-delà de leurs fonctions de préparation aux concours des écoles d'ingénieurs agronomes,
- le rôle stratégique du dispositif, qui se prête à diverses utilisations par les étudiants et donne lieu à des stratégies différentes,
- le rôle intégrateur par les deux profils de valorisation du parcours de formation repérés dans l'insertion professionnelle, valorisation par la légitimation du projet professionnel initial d'une part, et valorisation par la légitimation des choix stratégiques d'autre part.

### ***Le profil scolaire des élèves des classes étudiées***

Les performances des élèves aux concours attestent du fait que les classes en question assurent, avec un succès variable selon les établissements, leur fonction de préparation aux concours. L'étude montre que leur rôle ne se limite pas à une simple mise à niveau des connaissances générales, mais qu'elles procèdent, ce faisant, à une véritable homogénéisation du profil des élèves du premier cycle universitaire professionnalisant. Le renforcement de la motivation et l'apprentissage de méthodes de travail en particulier constituent un apport remarqué.

*L'efficacité des « classes préparatoires passerelles » est confirmée par des performances accrues de celles-ci à permettre la réussite des concours. Au concours spécifique d'entrée aux écoles d'ingénieurs de l'agriculture (concours C), ouvert pour ces élèves issus des filières technologiques, l'efficacité globale du passage par ces classes est avérée par le fait que 95 % des réussites concernent des élèves qui en sont issus. Les autres candidats représentent ainsi moins de 5 % des réussites annuelles alors qu'ils constituent une part de 35 à 40 % des candidats selon les années.*

*Les caractéristiques du profil scolaire des étudiants des classes passe-relles et de son évolution au cours du déroulement du curriculum comportent les éléments suivants :*

- des difficultés inhérentes à leurs scolarités antérieures, marquées en particulier par des faiblesses dans les disciplines scientifiques générales (telles que la biologie, la chimie, les mathématiques et la physique); au regard des résultats obtenus au concours et des appréciations portées par

les anciens élèves sur les apports de cette année de formation, les classes étudiées peuvent être ainsi être considérées comme l'occasion d'une mise à niveau réussie d'étudiants présentant au départ des lacunes importantes;

- l'acquisition de méthodes de travail alliant investissement personnel, rigueur et efficacité, qui constitue le principal apport reconnu à ce dispositif; celui-ci est jugé d'autant plus essentiel que son utilité ne se limite pas à la perspective du concours; cet apport joue sans doute un rôle important dans le renforcement de la motivation et de la confiance en soi qui explique, par exemple, que plus de la moitié des répondants en échec au concours ont choisi de continuer des études;
- une hétérogénéité d'origines scolaires au départ très large (plus de 15 spécialités représentées à l'entrée) en réduction progressive; perçue en effet comme une difficulté supplémentaire pour la préparation au concours, cette diversité s'avère finalement un outil efficace pour l'entraide et le travail collectifs principalement utilisés par les élèves en complément des cours. Favorisé par l'existence d'un internat (ils sont ainsi plus de 71 % à citer le travail « personnel » comme moyen principal utilisé pour surmonter les difficultés), ce climat d'entraide collective renforce les apports méthodologiques et culturels, réduisant ainsi l'hétérogénéité de départ.

Une formation technologique, présentant quelques faiblesses en ce qui concerne les aspects théoriques et abstraits mais créditée de solides connaissances techniques et professionnelles; une forte motivation, éprouvée dans le cursus antérieur, pour les métiers sur lesquels ouvre la formation; un grand engagement dans les activités extrascolaires: tel se présente le profil de l'élève ingénieur issu des classes préparatoires passerelles vu par la population interrogée.

### ***Le rôle stratégique du dispositif: une diversité de parcours favorisée***

On a repéré, dans le parcours des étudiants, l'existence de deux types de stratégies, caractérisés par le mode différent d'inscription dans le dispositif. À travers une telle approche, il s'agit en effet de déceler des utilisations différenciées possibles du dispositif en relation ou non avec celle envisagée par ses concepteurs.

La distinction des modes d'inscription dans le dispositif a pu être établie, sur ce point, entre des stratégies *intrinsèques* et des stratégies *extrinsèques*. Cette distinction est empruntée à celle adoptée notamment par Nuttin (1980)

et par Lieury et Fenouillet (1996), entre une motivation «intrinsèque» et une motivation «extrinsèque», ou selon Gardner (1985) entre une motivation «intégrative» et une motivation «instrumentale». Liée à la curiosité, à l'intérêt pour une activité considérée pour elle-même, la motivation «intrinsèque» détermine la persévérance de l'élève et son engagement dans les tâches requises par l'apprentissage. Elle est définie comme un processus interne à l'objet, qui tire sa justification de l'objet lui-même. *A contrario*, la «motivation extrinsèque» trouve ses raisons à l'extérieur de l'objet et dépend des récompenses (succès) à obtenir ou des punitions (échecs, obstacles) à éviter. La motivation entraînerait, de plus, l'utilisation de stratégies d'apprentissage dont le succès contribue à son tour à renforcer la motivation, selon un schéma de détermination réciproque.

On a pu repérer, à travers les réponses des étudiants aux questionnaires et aux entretiens, les indicateurs de ces deux types de stratégies :

- une stratégie «intrinsèque», qui désigne des parcours construits en fonction d'une visée professionnelle, avec des objectifs et des finalités en adéquation avec ceux de la filière agricole. Ce mode d'inscription dans le dispositif est celui de près de 78% des ingénieurs et des élèves ingénieurs ayant répondu aux questionnaires et, également, de 78% des répondants ayant échoué au concours.

Cette stratégie, menant à des configurations particulières, est constituée soit :

- de façon *anticipée*, en envisageant, dès l'inscription dans le dispositif et en cas de réussite, la poursuite d'études longues dans la filière agricole (et avec une spécialité de prédilection au départ). Sa construction se base sur l'existence de la classe préparatoire passerelle. La stratégie anticipée aboutit à des projets de consolidation des compétences acquises durant le cursus.
- de façon *tardive*, en fonction des succès et des occasions favorables découvertes au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. Sa construction intègre tardivement les possibilités ouvertes par l'existence de cette classe. Cette configuration, caractérisée par une relative indétermination des choix professionnels, donne lieu à des projets de diversification des compétences à travers la découverte de nouveaux secteurs professionnels de la filière agricole. En cas d'échec au concours, cette configuration conduit à des logiques de récupération qui, à travers le choix d'une autre formation, font retrouver des perspectives de réussite.

- *une stratégie « extrinsèque »* qui caractérise des parcours élaborés en vue d'études longues et correspondant à une utilisation instrumentale du dispositif. Elle est le fait de 22 % des répondants ingénieurs et étudiants et de 22 % des répondants en échec au concours. Toujours anticipée, cette stratégie trouve sa logique dans la recherche d'une diversification qui signifie plutôt ici une exploration des métiers et des secteurs professionnels possibles, ou, en cas d'échec au concours, de récupération sur la base des acquis de formation (préférence pour telle ou telle matière enseignée). Pour ces étudiants, le passage par l'enseignement agricole répond à un objectif *a priori* autre que celui de l'acquisition de compétences dans ce domaine. Mais cette observation conduit néanmoins à se demander si, comme cela apparaît dans certains entretiens, la fréquentation de ces formations n'aboutit pas à l'inculcation d'une culture et d'un savoir qui fait de ces étudiants (dans une certaine mesure du moins) des « produits » de l'enseignement agricole.

Un exemple de résultats peut illustrer cette interprétation de l'existence de stratégies anticipées et de stratégies tardives (*cf.* tableau 2).

Tableau 2  
*Existence de stratégies anticipées et de stratégies tardives*

| À quel moment vous êtes-vous<br>décidé(e) à suivre une classe<br>préparatoire post BTSA, BTS, DUT | Q1  | Q2  | Total | %      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------|--------|
| - Avant l'entrée en BTSA, BTS, DUT                                                                | 21  | 35  | 56    | 15,60  |
| - Au cours de la 1 <sup>re</sup> année                                                            | 90  | 142 | 232   | 64,62  |
| - Au cours de la 2 <sup>e</sup> année                                                             | 28  | 24  | 52    | 14,48  |
| - Aucune réponse                                                                                  | 3   | 16  | 19    | 5,29   |
| TOTAL                                                                                             | 142 | 217 | 359   | 100,00 |

### ***La valorisation des parcours dans l'insertion professionnelle***

Les conditions d'insertion professionnelle des anciens élèves des classes étudiées se manifestent globalement, tant pour les diplômés des écoles d'ingénieurs que pour ceux ayant échoué aux concours et suivi un autre parcours, par un accès rapide à l'emploi (moins de trois mois après les formations pour 60 % des anciens élèves), très largement exercé, et de façon variée, dans les secteurs liés au monde agricole et rural.

Cette première insertion présente un caractère provisoire dominant (58 % de contrats à durée déterminée et 77 % pour les ingénieurs pour les premiers emplois), une variété importante des emplois et des fonctions occupés et des perspectives de mobilité exprimées en grand nombre, qui marquent la poursuite, dans les premiers emplois, de la construction du projet professionnel.

L'insertion très largement dominante dans des secteurs d'activité liés au monde agricole et rural, contrairement aux élèves ingénieurs issus de classes préparatoires classiques, confirme l'effet d'un dispositif visant à mettre en place une filière technologique agricole pour former des ingénieurs du «monde rural».

La détermination de profils d'itinéraires à partir des réponses aux questionnaires sur les choix effectués à chacune des étapes fait apparaître une distinction entre des insertions en continuité de spécialité avec la formation et des insertions en différenciation de spécialité, c'est-à-dire ayant donné lieu à des choix de spécialités d'emplois, voire d'école d'ingénieurs, différents de ceux prévisibles dans le cadre de la filière d'origine.

Les entretiens ont fourni les illustrations détaillées de ces types d'insertion et des motivations à ces parcours :

- ainsi, les *insertions en continuité*, représentant 30 % des ingénieurs diplômés et jusqu'à 68 % des élèves en échec au concours et entrés immédiatement dans la vie active, correspondent très largement aux stratégies intrinsèques anticipées.

Ce profil de parcours en continuité repose sur une visée professionnelle claire dès le début et la perspective d'études longues pour atteindre cet objectif ; il se concrétise dans une insertion en conformité avec les motivations d'origine. Cette insertion caractérise ainsi un profil de valorisation par la légitimation du projet professionnel initial ;

- les *insertions en différenciation* se manifestent :
  - chez des étudiants aux stratégies intrinsèques (tardives) d'utilisation du dispositif de la classe passerelle, dont la construction progressive du projet professionnel conduit à se former (après cette classe) et à travailler dans une spécialité différente de celle de la formation de technicien supérieur agricole ;

- chez des étudiants, à la démarche plus «opportuniste» de poursuite d'études longues, sans prédilection initiale pour les formations agricoles (stratégies extrinsèques), qui élaborent leur choix de spécialité professionnelle dans le cours de la formation d'ingénieur, pour travailler dans tout secteur, quelle que soit leur origine.

L'existence de ces deux profils de valorisation atteste du rôle intégrateur du dispositif: chacune des stratégies qui y sont élaborées débouche sur une forme de valorisation spécifique qui la légitime. L'insertion professionnelle très largement dominante des utilisateurs dans les secteurs d'activité liés à l'agriculture et au monde rural confirme ce rôle intégrateur du dispositif qui vient en complément et en appui à son rôle stratégique.

## Conclusion

Cette étude a montré comment un dispositif, les classes passerelles d'entrée en écoles d'ingénieurs agronomes, ouvertes aux étudiants des filières professionnelles de l'enseignement agricole mais aussi à des bacheliers d'autres origines, permet différentes stratégies de réussite non nécessairement prévues par le dispositif. Il a été mis en valeur le fait que ces classes constituent une «deuxième chance» et répondent à des attentes différentes débouchant chacune sur une forme de valorisation pour ce qui est de la certification ou de l'insertion. Un autre effet du dispositif est alors apparu: l'enseignement technique agricole réalise ainsi une deuxième forme de recrutement favorisant l'intégration en son sein d'un public qu'il n'aurait pas intéressé antérieurement.

Cette étude visant à évaluer les effets d'un dispositif de formation considéré comme un «curriculum», en centrant le questionnement sur les parcours des étudiants qui l'ont utilisé, a tenté de différencier un «effet brut» classiquement analysé quant au taux de réussite ou d'insertion (comparé avec divers autres taux) d'un ensemble d'effets, imbriqués et différenciés à la fois, examinés sous l'angle des stratégies élaborées tout au long du parcours étudié. On obtient ainsi, selon nous, des explications sur l'efficacité du dispositif, attribuable à son mode d'utilisation par les acteurs sinon à ses propres vertus. Le repérage des stratégies des étudiants et la vérification de leurs diverses conséquences constitue l'un des résultats les plus caractéristiques d'un tel type de recherche, contribuant ainsi à enrichir la problématique générale de l'évaluation du curriculum.

## NOTES

- i. GREIF : Groupe de recherche sur l'évaluation et l'ingénierie de la formation.
- ii. ENSA : École nationale supérieure d'agronomie, ENITA : École nationale d'ingénieurs techniques agricoles, ENV : École nationale vétérinaire.

## RÉFÉRENCES

- Blanchet, A. & Gotmann, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Cottavoz, Y. (1992). *Comment s'évalue un curriculum?* Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Université Pierre-Mendès-France (Sciences sociales), Grenoble.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. & Achouche, M. (éds) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture*. Bruxelles : De Boeck.
- Faure, A., Pollet, G. & Warin, P. (1995). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. Paris : L'Harmattan.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind : The theory of multiple intelligences*. New York : BasicBooks Paperback.
- Genette, G. (1976). *Figures*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaires*. Paris : Dunod.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.