



Mettre en situation et accompagner la construction de connaissances : un parti pris pour la formation à l'accompagnement de projets en agriculture

Lucie Gouttenoire et Marion Guillot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1223>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Lucie Gouttenoire et Marion Guillot, « Mettre en situation et accompagner la construction de connaissances : un parti pris pour la formation à l'accompagnement de projets en agriculture », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(2) | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1223>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Mettre en situation et accompagner la construction de connaissances : un parti pris pour la formation à l'accompagnement de projets en agriculture

Lucie Gouttenoire et Marion Guillot

1. Introduction

- 1 Comme une dizaine d'autres écoles en France, VetAgro Sup forme des ingénieurs agronomes, à savoir des professionnels qui ont une formation multidisciplinaire fondée sur l'ensemble des approches touchant à l'agriculture (économie, génie des procédés, sciences animales, pédologie, sciences humaines et sociales...). Parmi les différents métiers que peut exercer un ingénieur agronome, le conseiller agricole figure en bonne position puisque ce métier concerne environ un tiers des jeunes diplômés de VetAgro Sup (Observatoire de l'emploi VetAgro Sup, 2016). Le conseiller agricole travaille souvent dans une Chambre d'agriculture ; il peut également exercer dans une autre Organisation Professionnelle Agricole (OPA), une coopérative ou une association agricole. Son conseil peut porter sur différents domaines, les techniques agricoles par exemple, mais il peut aussi concerner des thématiques plus englobantes, comme l'installation agricole. Ce dernier point nous intéresse plus particulièrement.
- 2 L'agriculture est un secteur sujet aux fluctuations, qu'il s'agisse des évolutions des prix, du climat ou des politiques agricoles. La montée en puissance des préoccupations de la société vis-à-vis de l'environnement, de l'alimentation, du bien-être animal par exemple, et plus largement vis-à-vis du développement durable, constitue des facteurs supplémentaires de transformation. Si les agriculteurs sont appelés à s'adapter à cette nouvelle donne, il en va de même des personnes dont le métier est de les accompagner

ou de les conseiller. Le secteur du conseil agricole est ainsi en profonde mutation et l'un de ses enjeux est de co-construire avec les agriculteurs à la fois les conditions de l'agriculture de demain et celles de relations renouvelées entre agriculteurs et conseillers (Lémery, 2006). Ces évolutions questionnent aussi, bien sûr, la formation des ingénieurs agronomes.

- 3 Comment accompagner les étudiants vers des métiers en mutation ? Bawden (1997) mise sur le perfectionnement des « systèmes d'apprentissage » des individus, aux trois niveaux dits de la cognition, de la métacognition et de la cognition épistémique pour former des professionnels responsables et capables d'agir de façon pertinente dans un environnement complexe et mouvant. En d'autres termes, il s'agit de se comporter en praticien réflexif (Schön, 1996), la réflexivité étant définie comme une réflexion sur l'action et dans l'action, en vue de la rendre plus cohérente et plus efficiente (Guillemette, 2016 ; Morisse, 2014). Devenir un praticien réflexif peut être vu comme une voie privilégiée de professionnalisation (Wittorski, 2008). Il s'agit là de processus de construction du sujet qui ont lieu sur du long terme, pour lesquels Wittorski (2008) suggère de parler de « développement » plutôt que d'« apprentissage ».
- 4 Dès lors, comment aider les étudiants à se développer en tant que praticiens réflexifs ? En suivant quels principes pédagogiques ? Selon quelles modalités concrètes ? Nous présentons ici un module de formation que nous avons conçu et mis en œuvre selon une approche « socioconstructiviste interactive » (Lafortune & Deaudelin, 2001), dans lequel nous plaçons les étudiants en situation d'accompagner des porteurs de projets d'installation agricole et d'exercer leur réflexivité sur leurs pratiques d'accompagnement.
- 5 Nous commençons par présenter des éléments de contexte pour mieux situer certaines questions qui se posent pour la formation des futurs conseillers. Puis, nous explicitons les processus de conception par lesquels nous sommes passées pour aboutir au module tel qu'il est mis en place actuellement, et que nous décrivons ensuite comme une mise en pratique de l'accompagnement socioconstructiviste interactif (Lafortune & Deaudelin, 2001). Enfin, nous proposons quelques pistes de réflexion issues de cette expérience et concluons en ouvrant sur de nouvelles perspectives.

2. Éléments de contexte autour de l'installation agricole

- 6 Dans cette section, nous proposons un bref historique de l'installation agricole en France depuis les années 1960, pour mieux saisir les enjeux auxquels sont confrontés étudiants et enseignants. Nous pointons ensuite des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants pour prendre en compte ces enjeux, ce qui nous conduit à formuler des intentions pédagogiques.

2.1. Installation agricole depuis les années 1960 : dispositifs très encadrants

- 7 Dès les années 1960, la problématique de l'installation de jeunes agriculteurs fait l'objet d'un intérêt vif de la part des pouvoirs publics et des syndicats agricoles. Pour atteindre l'autosuffisance alimentaire du pays au lendemain de la seconde guerre mondiale, des

lois d'orientation agricole (LOA de 1960 et 1962) œuvrent en faveur d'une agriculture modernisée, reposant sur des exploitations « ni trop grosses, ni trop petites », avec pour modèle « idéal » l'exploitation familiale à deux unités de travail humain (Lefebvre, Bernard & Cessot, 2006). Pour ce faire, les départs à la retraite des agriculteurs sont favorisés, au profit de l'installation des générations suivantes, jugées plus enclines à servir l'objectif affiché de modernisation. Ces LOA posent le cadre d'un « contrat entre la société et la profession » (Camou & Quelin, 2010, p. 1), qui fixe à la fois des objectifs (productivité, augmentation du niveau de vie), des règles pour y parvenir (vulgarisation, cogestion État/profession agricole), et des outils (foncier, financier, formation, recherche appliquée, conseil). Ces évolutions sont étroitement connectées aux propositions des syndicats agricoles, en particulier le Centre national des jeunes agriculteurs qui défend une agriculture moderne et entrepreneuriale. Sous son influence, un dispositif national de soutien à l'installation est créé en 1973 pour aider les jeunes agriculteurs à reprendre l'exploitation parentale. D'abord destiné aux exploitations des zones défavorisées et de montagne, il est étendu à l'ensemble du territoire dès 1976. Il donne accès à une subvention, la dotation jeunes agriculteurs (DJA), et à des prêts bonifiés, sous réserve de satisfaire des critères d'éligibilité, liés à l'âge, au niveau de qualification et à la surface exploitée. Via ces critères et la manière dont il est encadré par les OPA (Maresca, 1986), le dispositif DJA s'avère très efficace pour orienter les installations vers le modèle agricole promu.

2.2. Nouveaux enjeux

- 8 Sous l'impulsion de ces politiques de développement agricole, les exploitations, devenues plus grandes et moins nombreuses, se sont professionnalisées et modernisées. L'autosuffisance alimentaire de la France paraît assurée. Mais aujourd'hui, les enjeux de la production agricole se sont diversifiés, notamment sous la montée en puissance des préoccupations liées à une gestion durable des ressources naturelles.
- 9 Les profils des candidats à l'installation agricole se sont eux-mêmes diversifiés. Cette diversification peut être appréhendée de différentes manières : en constatant l'augmentation du nombre d'installations hors du cadre familial, qui représentent un tiers des installations en 2010 (Camou & Quelin, 2010), en observant que sur la période 2001-2009, deux installations sur trois environ se sont faites en dehors du dispositif DJA (Lefebvre *et al.*, 2006 ; Quelin & De Rincquesen, 2012), ou encore en quantifiant et en qualifiant les installations dites « atypiques »¹. Lefebvre, Gloaguen et Vinatier-Roche (2007) estimaient en 2007 à 15 000 environ le nombre d'exploitations atypiques en France, soit sensiblement le même nombre que celui des exploitations biologiques. A notre connaissance, aucune donnée plus récente n'a été publiée. Ces auteurs montrent que, si ces exploitations rencontrent des difficultés spécifiques (manque de reconnaissance, absence d'organisation entre elles, difficultés d'accès au foncier), elles présentent, par ailleurs, des intérêts indéniables. Généralement plus petites et moins endettées, elles sont plus facilement transmissibles. Moins dépendantes des aides publiques et souvent génératrices d'une forte valeur ajoutée, elles sont intéressantes économiquement. Sur le plan de l'implication territoriale, elles renforcent les échanges à l'échelle locale. Enfin, leurs porteurs sont souvent sensibles à la dimension environnementale de leur activité, et agissent en conséquence. Qu'on les qualifie d'atypiques, d'innovantes, ou encore d'agrirurales, l'existence de ces exploitations montre bien : (1) qu'il n'est plus possible de considérer les processus d'installation

uniquement comme des processus de transmission d'exploitations agricoles de génération en génération, sans modification majeure, (2) qu'il existe un mouvement de fond allant vers une meilleure intégration du développement durable, et (3) que les candidats à l'installation eux-mêmes peuvent être porteurs de cette réflexion. Ainsi, ces installations « nouvelles » font l'objet d'un intérêt grandissant, à la fois pour leurs points forts, mais aussi parce que le secteur agricole, malgré son dispositif national d'aide à l'installation, peine à renouveler ses générations : aujourd'hui, on compte environ deux installations seulement pour trois départs (Vieuille, Hustache & Valentin, 2012).

- 10 Ces nouveaux profils ne sont pourtant pas sans poser question aux personnes et aux structures qui les accompagnent. L'activité des structures intervenant dans le dispositif DJA (Chambre d'agriculture, syndicat des Jeunes Agriculteurs, centre de formation professionnelle et de promotion agricole...) repose assez largement sur une tradition d'expertise et de vulgarisation, dans laquelle la production de références sur les systèmes existants et leur utilisation pour le conseil tiennent une place importante. Or, il s'agit d'accompagner alors qu'il existe peu, voire pas du tout, de références sur les systèmes de production envisagés. Le dispositif traditionnel d'accompagnement à l'installation est questionné, et d'ailleurs réformé régulièrement, par exemple, en 2009 et en 2015.
- 11 Des structures alternatives ont développé une culture et des savoir-faire pour accompagner des porteurs de projet dont les modèles envisagés s'éloignent de ceux, plus classiques, pour lesquels le dispositif d'accompagnement traditionnel dispose de références (Le Blanc, 2011). L'accompagnement qu'elles pratiquent est axé en priorité sur les dimensions socio-territoriales, personnelles et éthiques des projets (Camou & Quelin, 2010). Ces structures sont souvent de type associatif – Associations pour le développement de l'emploi agricole et rural (ADEAR), Centres d'initiative pour valoriser l'agriculture et le milieu rural, Mouvements ruraux de jeunesse chrétienne, Centres de recherche, d'étude, de formation à l'animation et au développement (CREFAD)...-, et souvent liées à la Confédération Paysanne et/ou à des mouvements d'éducation populaire. Elles ont fréquemment pour enjeu de développer leur lisibilité, à la fois vis-à-vis des porteurs de projets et vis-à-vis des financeurs. La production et la capitalisation des outils et des méthodes d'accompagnement sont également centrales (Gasselin, Tallon, Dalmais & Fiorelli, 2013).
- 12 Ainsi, les structures qui participent à l'accompagnement des porteurs de projets sont confrontées à des défis. Les étudiants de VetAgro Sup, qui, pour un nombre non négligeable d'entre eux, sont amenés à travailler au sein de ces structures une fois diplômés, ont eux aussi intérêt à s'emparer de ces questions.

2.3. Étudiants démunis face aux questionnements des nouveaux porteurs de projets

- 13 Au cours de leur cursus, nos étudiants sont placés à plusieurs reprises dans des situations pédagogiques d'interaction avec des agriculteurs, au cours desquelles ils sont amenés à les questionner, les conseiller, leur donner des avis... Dans de pareilles situations, nous avons observé que les étudiants, plus ou moins encouragés en ce sens par le corps enseignant : (1) interagissent presque exclusivement sur les aspects technico-économiques des projets, (2) cherchent à se placer en position d'experts.

Ainsi, une intervention typique consiste à réaliser des simulations technico-économiques des projets, puis à délivrer aux agriculteurs les résultats de ces simulations.

- 14 Si nous ne remettons pas en cause l'intérêt de ce type de savoir-faire, pour lesquels les étudiants sont explicitement formés, nous remarquons qu'ils peuvent se trouver démunis lorsqu'il s'agit d'interagir avec un porteur de projet pour lequel il est impossible (par manque de chiffres par exemple) ou non demandé (sans intérêt pour le porteur de projet) de réaliser une simulation technico-économique. Pourtant, dans tout projet agricole, les dimensions à explorer sont nombreuses. Précisons ici que notre propos n'est pas de promouvoir un accompagnement complet qui explorerait systématiquement toutes ces dimensions, mais bien d'élargir le regard des étudiants sur les domaines d'investigation possibles, au-delà des aspects financiers et technico-économiques des projets.
- 15 En outre, la posture d'accompagnement des étudiants dans ce type d'exercices n'est que très peu questionnée. Quand les étudiants s'interrogent sur la qualité de leurs interactions avec les agriculteurs, ils s'expriment souvent en termes de « pédagogie » : est-ce que la présentation était « claire » ? Compréhensible ? Accessible ? Les agriculteurs ont-ils posé des questions ? Implicitement, ils s'inscrivent dans la droite lignée de la « vulgarisation agricole » issue des LOA de 1960 et 1962, encore largement influente aujourd'hui. Dans cette logique, le conseiller a un rôle d'expert : il évalue les projets, propose des modifications, explique, met en garde l'agriculteur vis-à-vis de certains points jugés problématiques... Cette posture d'expert n'est pourtant pas la seule possible pour un accompagnateur. L'accompagnateur peut tout autant jouer un rôle de personne ressource, de juge, d'animateur... Parmi toutes les structures qui proposent un accompagnement à des porteurs de projets, les pratiques et les postures d'accompagnement sont d'ailleurs variées : l'accompagnement peut se faire selon différents modes (individuel, collectif, réseau) ; l'entrée peut se faire par la personne (le porteur de projet) ou par le projet ; la finalité peut être la maîtrise du projet ou bien l'autonomisation de la personne... Le terme accompagnement est finalement très englobant. L'enjeu n'est pas ici de promouvoir telle forme particulière d'accompagnement : face à une diversité de situations et de porteurs de projets, il est bon qu'existe une diversité de structures, de pratiques et de postures d'accompagnement (Camou & Quelin, 2010). L'enjeu est plutôt de sensibiliser les étudiants à l'existence de cette diversité et de les exercer à réfléchir à l'adéquation entre un besoin et une offre d'accompagnement.
- 16 En résumé, ce sont les intentions pédagogiques suivantes qui nous ont incitées à nous engager dans le processus de conception pédagogique décrit ci-après : (1) sensibiliser les étudiants à la variété des dimensions sur lesquelles peut porter un accompagnement de porteur de projets ; (2) les sensibiliser à la variété des postures d'accompagnement envisageables ; (3) les exercer à un raisonnement permettant de concevoir et de mettre en œuvre des séances d'accompagnement adaptées aux particularités des porteurs de projets et de leurs situations ; les aider à prendre du recul sur ces séances d'accompagnement, dans un but d'amélioration continue.

3. Processus de conception d'un module visant à sensibiliser les étudiants à la diversité des structures, des pratiques et des postures d'accompagnement

- 17 Le module *Installation* que nous proposons dure trois semaines et s'adresse chaque année à une vingtaine d'étudiants en deuxième année d'école (soit un niveau français de bac +4), qui ont fait explicitement le choix de s'inscrire dans ce module. Ces étudiants, pour la plupart (80 % environ), sont enfants d'agriculteurs. Leurs perspectives professionnelles font qu'ils se sentent très concernés par les thématiques du module. En effet, très souvent, ils envisagent soit de s'installer en agriculture après la fin de leur formation, soit de devenir conseillers agricoles, soit de s'installer en agriculture, souvent dans le cadre d'une transmission familiale, après avoir exercé quelques années un métier d'ingénieur agronome, conseiller par exemple.
- 18 Nous avons organisé jusqu'ici cinq éditions du module, de 2012 à 2016. Entre nos intentions pédagogiques initiales et le module tel que nous le présentons dans cet article, se sont donc écoulées cinq années d'apprentissages, d'essais-erreurs, de modifications majeures et d'ajustements à la marge. C'est ce cheminement que nous retraçons dans cette section, en considérant simultanément les évolutions : (1) dans nos pratiques d'enseignement, (2) dans nos relations et réseaux professionnels, (3) dans nos connaissances en pédagogie. Ce cadre d'analyse, inspiré d'Ison, Steyeart, Roggero, Hubert et Jiggins (2004), nous a été transmis lors des Journées des Doctorants du Département Sciences pour l'Action et le Développement de l'Institut National de la Recherche Agronomique (Steyaert, 2016), auxquelles la première auteure a participé durant cinq années, en tant que doctorante puis co-animatrice.

3.1. À l'origine : engagement en faveur d'un renouvellement des relations entre conseillers et agriculteurs

- 19 La première auteure de cet article a été recrutée comme maître de conférences à VetAgro Sup en 2011, après avoir soutenu une thèse portant sur l'accompagnement d'éleveurs dans des processus de reconception de leurs systèmes d'élevage. Le point saillant de la méthode conçue pendant la thèse résidait dans la posture d'accompagnement choisie : avec cette méthode (Gouttenoire, Cournut & Ingrand, 2013), les éleveurs sont placés en situation de représenter et d'analyser eux-mêmes leur système, via un travail de modélisation participative ; il n'est pas question de leur imposer un quelconque diagnostic ou des préconisations qui auraient été formulées d'un point de vue externe par un « expert-conseiller ».
- 20 C'est forte de cette expérience que Gouttenoire s'engage en 2011 dans de premières activités d'enseignement à VetAgro Sup, qu'elle perçoit certaines difficultés des étudiants en lien avec les nouveaux enjeux de l'agriculture et qu'elle réfléchit à la conception d'un module répondant à ces enjeux.
- 21 En parallèle, elle suit en 2011-2012 une formation à la pédagogie universitaire : le Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques de VetAgro Sup, animé par Eduter, dont la thématique est « Accompagner des étudiants ». Dans ce cadre, elle fait la lecture d'un ouvrage (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010) qui s'avérera inspirant pour sa pratique professionnelle. Plus largement, elle découvre de nouveaux cadres théoriques et de

nouvelles façons de conceptualiser la notion d'accompagnement qui avait été centrale dans son travail de thèse, mais qui avait été peu documentée d'un point de vue théorique compte tenu de la discipline d'inscription en thèse (la zootechnie des systèmes d'élevage), qui commandait en priorité d'autres investigations théoriques. Ces acquisitions théoriques l'outillent et la confortent dans l'idée d'impulser chez les étudiants une réflexion sur ce que signifie accompagner des agriculteurs, et en quoi cette notion peut dépasser celle du conseil.

- 22 Elle repart, pour ce faire, d'un module existant dont elle « hérite » de la responsabilité à la suite d'un départ à la retraite : le module *Installation*. Avant son arrivée, l'objectif principal du module, en plus d'apporter des connaissances sur les dispositifs d'aide à l'installation, était de faire tester aux étudiants l'accompagnement d'un porteur de projet sous l'angle de la simulation technico-économique. Dès 2012, Gouttenoire réalise les apports suivants : (1) sensibilisation des étudiants aux différences entre « conseiller » et « accompagner » ; (2) encouragement à penser le travail d'accompagnement autrement qu'en termes de simulation technico-économique. Si le premier point a été source de satisfaction, force est de constater que dans la pratique, pour le second, les étudiants n'ont pas réussi à sortir du modèle de la simulation technico-économique suivie d'une restitution des résultats.

3.2. Événement imprévu : basculement vers une autre manière d'enseigner

- 23 L'année suivante, la deuxième auteure de cet article, Guillot, rejoint Gouttenoire dans le travail de préparation et de conduite du module. Une difficulté majeure est de trouver un porteur de projet qui accepte de venir se présenter aux étudiants et de les laisser « s'emparer » de son projet.
- 24 Nous avons donc chacune multiplié les pistes de recherche, si bien que nous avons trouvé quatre porteurs de projet intéressés pour participer au module. Compte tenu de leur motivation et de l'intérêt potentiel pour les étudiants de chacun de ces projets, nous avons fait le choix de travailler avec tous. Ce choix allait nous entraîner rapidement vers de nouvelles facettes de notre activité d'enseignantes.
- 25 Nous avons proposé aux étudiants de se répartir en quatre sous-groupes, chaque sous-groupe devant concevoir et mettre en œuvre une séance d'accompagnement pour un porteur de projet donné, tout en restant concerné par le travail réalisé dans les trois autres sous-groupes. Cette configuration a permis de mettre en lumière l'existence d'une variété dans les approches d'accompagnement, rendue perceptible par la variété des propositions des différents sous-groupes, de même que le fait que toutes les méthodes d'accompagnement ne conviennent pas à tous les porteurs de projet et à toutes les situations. Dans cette configuration, les étudiants deviennent beaucoup plus enclins à questionner leurs choix de posture ; ils sont également plus inventifs en termes de méthodes d'accompagnement.
- 26 Notre rôle en tant qu'enseignantes évolue également. Dans la version 2012, nous demandions aux étudiants de choisir une approche d'accompagnement qui, pour être consensuelle, était en fin de compte très conventionnelle et avait plus ou moins déjà été éprouvée par les étudiants. Puis nous les aidions à la mettre en œuvre de la manière la plus aboutie possible dans le temps imparti, tout en essayant avec plus ou moins de succès de leur faire imaginer d'autres possibles et d'avoir un regard critique sur leur

proposition. Depuis 2013, notre rôle consiste plutôt à accompagner les étudiants dans la conception d'une intervention d'accompagnement adaptée au porteur de projet et à sa situation, et qui permette de réaliser un alignement cohérent entre : (1) un diagnostic de la situation du porteur de projet, (2) des objectifs d'accompagnement, (3) des outils et des méthodes d'accompagnement. C'est essentiellement à l'aide du questionnement et de l'incitation à la réflexivité que nous aidons les étudiants à atteindre cet alignement. Dans cet exercice, nous avons repéré dès 2013 que la diversité des cas d'études aidait beaucoup à penser et à questionner les alignements recherchés.

3.3. Lectures, échanges, conceptualisation et amélioration continue

- 27 À partir de 2014, nous nous sommes donné l'objectif de trouver trois ou quatre porteurs de projets pour chaque nouvelle édition du module. Les évolutions du module ont dès lors été plutôt incrémentales, visant un perfectionnement de l'approche initiée en 2013. Plusieurs ressources nous ont aidées à gagner en assurance, à mieux conceptualiser notre nouvelle approche, et à affiner nos pratiques en conséquence.
- 28 Au niveau des ressources théoriques, Gouttenoire a suivi, en 2013, une session de formation destinée aux enseignants-chercheurs du ministère de l'Agriculture nouvellement recrutés. Cette formation lui a permis de mieux cerner les tenants et les aboutissants de différents courants pédagogiques (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme...) et de prendre conscience de son affinité vis-à-vis du socioconstructivisme. Cette affinité la guide vers la lecture d'un ouvrage (Lafortune & Deaudelin, 2001) auquel il sera fait référence régulièrement dans la section suivante, dans laquelle nous décrivons notre module comme une application du socioconstructivisme interactif, tel que présenté par ces auteures.
- 29 Au niveau de nos relations et de nos réseaux professionnels, deux ressources ont été particulièrement inspirantes. D'une part, le fait de travailler en binôme depuis 2013 aide beaucoup à interroger nos pratiques, à confronter nos représentations des situations, à discuter des éventuelles difficultés et à réfléchir à des moyens pour y remédier. D'autre part, la période 2012-2016 est celle de la constitution, au sein de notre Unité Mixte de Recherche, d'un groupe, tout d'abord informel, puis devenu petit à petit un véritable collectif de recherche, qui réunit des personnes intéressées par l'idée de coupler production de connaissances et engagement du chercheur dans des situations d'action et de transformation, et qui pratiquent concrètement ce couplage, par exemple en tant qu'enseignants-chercheurs, ou bien en tant que chercheurs consultants. Ce collectif organise son action autour de séances d'échanges de références théoriques et de pratiques, qui peuvent être vues comme un espace de réflexivité pour les chercheurs sur leurs pratiques d'accompagnement des acteurs et/ou des étudiants. Le module *Installation*, qui y a été mis en discussion, a largement bénéficié de cette dynamique.

4. Présentation du dispositif comme une mise en pratique de l'accompagnement socioconstructiviste interactif

- 30 Ci-dessous, nous présentons le module tel que nous le pratiquons actuellement, selon le cadre d'analyse de l'accompagnement socioconstructiviste interactif (Lafortune & Deaudelin, 2001). L'emploi du temps type du module est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1. Emploi du temps type du module

Semaine 1				
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
S1 – 8h30-10h30 Introduction au module, partage de représentations sur l'installation agricole	S3 – 8h30-10h00 Partage de représentations sur les notions de conseil et d'accompagnement	S7 – 9h00-12h00 Table ronde de présentation des quatre porteurs de projets	S9 – 9h00-10h00 Débriefing sur les interventions du mardi S10 – 10h00-11h00 Éléments théoriques sur le conseil et l'accompagnement	S12 – 9h00-12h00 Étude de quatre nuits d'accompagnement décrits dans la littérature
S2 – 10h30-12h00 Dispositifs d'aide à l'installation agricole par les Jeunes Agriculteurs 62	S4 – 10h00-12h00 l'accompagnement des porteurs de projets par la Chambre d'Agriculture par la Chambre d'Agriculture 62	S8 – 13h30-17h00 Partage d'impressions sur les projets présentés le mardi, premiers éléments de diagnostic	S11 – 11h00-12h00 Co-construction d'une définition de l'accompagnement, visionnage d'une vidéo sur l'accompagnement en dehors du champ agricole	S13 – 13h30-17h00 Répartition des projets, constitution des sous-groupes et première définition d'objectifs d'accompagnement
	S5 – 13h30-15h30 l'approche ADIFAR par une ADIFAR			
	S6 – 15h30-17h00 Présentation du Crefad Auvégne par le Crefad Auvégne			
Semaine 2				
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
S14 – 8h00-12h00 Les étudiants rencontrent les porteurs de projet à domicile ou sur le lieu de leur projet	S15 – 9h00-12h00 Les étudiants travaillent en autonomie S16 – 13h30-17h00 Travaux dirigés autour de la conception de séances d'accompagnement	S17 – 9h00-12h00 Les étudiants travaillent en autonomie S18 – 13h30-17h00 Les étudiants travaillent en autonomie	S19 – 9h00-12h00 Les étudiants travaillent en autonomie S20 – 13h30-17h00 Les étudiants travaillent en autonomie	S21 – 9h00-17h00 Séances d'accompagnement des porteurs de projets par les étudiants. Chaque groupe d'étudiants propose une séance d'accompagnement de 2h à un porteur de projet donné, à planifier avec lui le vendredi de la semaine 2 ou le lundi matin de la semaine 3.
Semaine 3				
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
S21 – 9h00-12h00 Séances d'accompagnement des porteurs de projets par les étudiants. Chaque groupe d'étudiants propose une séance d'accompagnement de 2h à un porteur de projet donné, à planifier avec lui le vendredi de la semaine 2 ou le lundi matin de la semaine 3.	S22 – 9h00-12h00 Débriefing et échanges entre groupes sur les séances d'accompagnement, consignes pour le travail réflexif à mener durant la semaine 3 S23 – 13h30-17h00 Les étudiants travaillent en autonomie	S24 – 9h00-12h00 Les étudiants travaillent en autonomie S25 – 13h30-17h00 Les étudiants travaillent en autonomie	S26 – 9h00-10h00 Travaux dirigés sur l'analyse croisée (à présenter en S30) des quatre séances d'accompagnement S27 – 10h00-12h00 Les étudiants travaillent en autonomie S28 – 13h30-17h00 Les étudiants travaillent en autonomie	S29 – 9h00-12h00 Débriefing et pool de fin de module avec les porteurs de projets S30 – 13h30-15h00 Institution par les étudiants de leur analyse croisée des quatre séances d'accompagnement S31 – 15h00-16h00 Bilan du module

4.1. Représentations des étudiants comme point de départ pour la construction des connaissances

- 31 Le constructivisme part du principe que la personne qui apprend structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures. « On ne peut transmettre des connaissances à l'individu en pensant que ce qu'on lui dit est intégré avec une représentation précise – c'est-à-dire celle qu'on voudrait qu'il acquière » (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 23). C'est le sujet lui-même qui structure ses connaissances. Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997, p. 11, dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 23) précisent : « l'objet n'est pas un donné mais une construction du sujet ». Cette perspective théorique incite à « susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances » (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 27).
- 32 Dans le cadre de notre module, un certain nombre de connaissances sont nécessaires pour appréhender l'activité d'accompagnement de porteurs de projets d'installation

agricole et pour pouvoir mieux se positionner en son sein, à savoir des connaissances liées aux processus d'installation, liées au paysage institutionnel autour de l'installation agricole, et liées au conseil et à l'accompagnement des porteurs de projets. Compte tenu du profil de nos étudiants, ils ont des connaissances préalables, parfois assez précises. Un enjeu est de les confronter et de les enrichir, car les étudiants ont souvent une vision tronquée de ces sujets, centrée généralement sur le vécu de l'exploitation familiale. Dans ces conditions, il nous paraît important de les sensibiliser à la diversité des processus d'installation, des organismes et des pratiques de conseil et d'accompagnement, aux aspects dynamiques et politiques des dispositifs réglementaires encadrant l'installation agricole, et au manque de certitudes auquel sont confrontés les professionnels qui ont à accompagner des porteurs de projets. Il s'agit donc, en même temps que d'accompagner la construction de nouvelles connaissances, d'inviter les étudiants à prendre conscience de la nature foisonnante et non stabilisée des connaissances.

- 33 Notre stratégie pour travailler sur ces connaissances, en accord avec une perspective socioconstructiviste des apprentissages, est donc de ne pas faire abstraction des connaissances et des représentations initiales, mais bien de partir de celles-ci pour les enrichir et les faire évoluer. Nous parlons de connaissance quand l'étudiant « sait » quelque chose à propos d'un sujet et peut l'affirmer comme tel, et de représentation quand l'étudiant « s'imagine » quelque chose à propos d'un sujet, étant entendu que cette représentation s'appuie sur des connaissances et des expériences plus ou moins présentes à la conscience au moment de la formalisation de la représentation. Dès le début du module, nous organisons donc des activités de mise à plat des connaissances et des représentations initiales. Lors des deux heures d'introduction du module (tableau 1, séance S1), nous convoquons les expériences personnelles des étudiants sur l'installation en agriculture, au moyen d'un exercice ludique qui vise également à initier les échanges entre étudiants, de manière à favoriser la cohésion au sein du groupe. Nous demandons à chaque étudiant de réfléchir à deux dates : une date en lien avec la « grande Histoire » de l'installation agricole, qu'il juge particulièrement importante (par exemple : débuts de l'agriculture à la Préhistoire, création du dispositif DJA en 1973...), et une date en lien avec son histoire personnelle, qui lui évoque des questions d'installation agricole (par exemple : la date estimée de départ en retraite de son père agriculteur, sa découverte du monde agricole lors du stage en exploitation agricole...). Les étudiants échangent sur ces dates au sein de petits groupes, puis chaque groupe partage ses dates avec l'ensemble de la classe en présentant une frise construite collectivement. Après cet exercice, nous présentons aux étudiants les grands principes du module, son organisation et les modalités d'évaluation, puis nous leur demandons d'exprimer leurs connaissances initiales, par écrit sur des posters et en petits groupes, sur les quatre thématiques suivantes, afin de réaliser un « point zéro » des connaissances : (1) pourquoi s'installer en agriculture ? (2) Qui sont les interlocuteurs des personnes qui souhaitent s'installer ? (3) Quelles sont les étapes de la création d'activités ? (4) Quels sont les dispositifs d'aide à l'installation agricole ? L'idée est ensuite de compléter, voire de remettre en question certaines de ces connaissances, par les différentes interventions qui ont lieu lors du module.
- 34 Pour tout ce qui concerne les processus d'installation et le paysage institutionnel autour de l'installation, nous avons choisi de privilégier les témoignages d'intervenants extérieurs : des porteurs de projets d'installation et des professionnels travaillant dans des institutions intervenant dans l'installation agricole. L'intervention d'une diversité

de professionnels travaillant dans des structures locales variées (OPA intervenant classiquement dans le dispositif DJA : syndicat Jeunes Agriculteurs 63, Chambre d'agriculture 63, mais aussi des structures d'accompagnement alternatives, souvent moins connues par les étudiants : ADEAR et CREFAD Auvergne, voir tableau 1) est une excellente manière de leur faire appréhender le caractère foisonnant et non stabilisé des connaissances en lien avec l'installation agricole. Ainsi entendent-ils par exemple les Jeunes Agriculteurs (tableau 1, séance S2) s'exprimer sur la rapidité des évolutions réglementaires du dispositif DJA et sur le caractère politique de ces évolutions, ou encore le CREFAD Auvergne (séance S6) témoigner sur la complexité et les évolutions des statuts juridiques, sociaux et fiscaux que peuvent adopter les porteurs de projets. Ils entendent également une conseillère d'entreprise de la Chambre d'agriculture (séance S4) s'interroger sur le fait que certains porteurs de projets ne tiennent pas compte de ses remarques, ou encore une animatrice ADEAR (séance S5) se questionner sur sa manière d'accueillir des porteurs de projets dont elle juge la réflexion et la situation personnelle un peu « fragiles ». A la suite de ces interventions, un temps de débriefing (séance S9) est aménagé pour faire expliciter aux étudiants ce qui leur a paru nouveau, ce qui les a éventuellement surpris, dans le but de faire évoluer les connaissances exprimées dans le cadre de leur « point zéro » (séance S1).

- 35 En ce qui concerne plus spécifiquement les connaissances sur le conseil et l'accompagnement, en amont des témoignages des OPA et des associations qui les accompagnent, nous faisons travailler les étudiants, en petits groupes de quatre à cinq étudiants, sur les questions suivantes (séance S3) : quelles sont, selon eux, les différentes manières d'aider un porteur de projet ? Quelles seraient, toujours d'après eux, les différences entre conseiller et accompagner ? Sur ces questions, en particulier la deuxième, les étudiants n'ont, en général, pas de connaissances formalisées au début du module. Il s'agit donc de partir, lors de cette première séance (S3), des représentations qu'ils se font de l'aide, du conseil et de l'accompagnement des porteurs de projets. Après cette première mise à plat et après les témoignages de la Chambre d'Agriculture, du CREFAD Auvergne et de l'ADEAR suivis d'un débriefing, nous organisons une séance d'apports théoriques sur les notions de conseil et d'accompagnement (séance S10). Il s'agit essentiellement d'aider les étudiants à mieux appréhender et qualifier la diversité des pratiques d'accompagnement. Nous les incitons également, à partir des éléments mis en chantier lors de la séance de partage des représentations (séance S3), et en intégrant les éléments nouveaux vus avec les professionnels (séances S4, S5 et S6) et avec nous (séance S10), à co-construire une explication de ce qu'est l'accompagnement, qui soit portée par le groupe classe (séance S11). Nous animons les débats qui débouchent sur cette co-construction. Ensuite, nous faisons visionner aux étudiants une vidéo dans laquelle Paul (2008) s'exprime sur les pratiques d'accompagnement devant un public d'animateurs afin d'ouvrir la réflexion des étudiants sur des phénomènes de société qui dépassent les seules logiques agricoles. Enfin, le lendemain, pour aborder les questions d'accompagnement de manière plus concrète et leur donner une idée de la diversité des pratiques envisageables, nous demandons aux étudiants, toujours par petits groupes, d'étudier quatre outils d'accompagnement de projets agricoles décrits dans la littérature (Gasselin *et al.*, 2013 ; Gouttenoire *et al.*, 2013) (séance S12).

4.2. Dispositif pensé pour provoquer des conflits socio-cognitifs

- 36 Dans une approche constructiviste, les connaissances d'un individu sont susceptibles d'évoluer à partir du moment où ses structures cognitives préexistantes deviennent inadaptées pour intégrer de nouvelles données, jugées perturbantes. On parle alors de conflit cognitif, état dans lequel est induit un déséquilibre chez l'individu. Pour résoudre ce déséquilibre, l'individu peut soit tenter de rendre l'information perturbante compatible avec ses structures cognitives (c'est l'assimilation), soit chercher à modifier ses structures initiales pour pouvoir rendre compte de l'information perturbante (c'est l'accommodation). C'est seulement dans le cas de l'accommodation qu'on peut véritablement parler d'apprentissage (Bourgeois, 2013).
- 37 Un enjeu en pédagogie est donc de favoriser l'apparition et la résolution positive de tels conflits cognitifs. Dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages (Vygotsky & Cole, 1978), l'apparition et la résolution des conflits cognitifs sont vues comme des processus sociaux et interpersonnels : l'individu vit des expériences au sujet desquelles il échange avec d'autres individus. Une stratégie pédagogique pour favoriser l'apparition et la résolution des conflits, alors appelés « conflits socio-cognitifs », peut consister à susciter le travail d'équipe, en plaçant les étudiants en situation d'explicitier à leurs coéquipiers leurs démarches mentales (Lafortune & Deaudelin, 2001).
- 38 Dans notre module, nous avons effectivement choisi de favoriser le travail en petits groupes d'étudiants. Dans une revue de littérature, Daele (2010) souligne l'importance de considérer la question des statuts dans la constitution des groupes : en cas de relation non symétrique, où un individu serait, sur un sujet donné, jugé cognitivement plus « avancé » qu'un autre, la personne se trouvant « en infériorité » risque de rester centrée sur ses propres structures mentales, tout en feignant, par complaisance, d'adopter le point de vue de l'autre. Ici, la relative homogénéité de profil de nos étudiants (tous sont étudiants en deuxième année, avec des parcours antérieurs et des aspirations professionnelles relativement similaires...) se prête assez bien à la constitution de petites équipes au sein desquelles ces enjeux d'asymétrie sont relativement minimisés, même si on ne peut évidemment pas les qualifier d'inexistants, à la condition que les enseignantes ne fassent pas partie des équipes.
- 39 Des travaux en petits groupes sont donc proposés en début de module, pour faire connaissance, convoquer ses expériences antérieures et partager ses connaissances et représentations initiales (tableau 1, séance S1). Un peu plus loin dans le module, nous demandons aux étudiants de concevoir et de mettre en œuvre, toujours en petits groupes, des séances d'accompagnement à destination de porteurs de projet volontaires (séances S13 à S21). Ceux-ci sont choisis de manière à poser question aux étudiants, qui ne peuvent pas appliquer la solution « naturelle » de la simulation technico-économique. La situation pédagogique est donc pensée pour susciter des conflits socio-cognitifs au sein des équipes d'étudiants. Le rôle des enseignantes est alors, si nécessaire, de participer à la régulation de la résolution de ces conflits, en encourageant les étudiants à ne pas les éluder, en veillant à ce que chacun s'exprime, ou encore en donnant du poids à d'éventuels avis minoritaires qui tendraient à être discrédités.
- 40 Un tel travail de régulation est également réalisé au sein du « groupe classe », lors des séances de travail en plénière. Les étudiants sont incités à exprimer leurs points de vue, même si, voire surtout si, ceux-ci sont contradictoires. Des dispositifs spécifiques sont

mis en œuvre pour recueillir l'ensemble des avis. Ainsi, à la suite de la présentation des porteurs de projet avec lesquels les étudiants sont amenés à travailler (tableau 1, séance S7), une séance (S8) est organisée durant laquelle chaque étudiant est invité à noter sur des post-it, de manière anonyme et spontanée, quatre « mots-clés impressions » à propos de chaque porteur de projet rencontré. Outre de permettre d'évacuer certains ressentis en mettant des mots dessus et en les partageant, cet exercice vise à montrer aux étudiants la variété des perceptions qu'ils peuvent avoir des mêmes personnes et des mêmes projets, ceci afin d'aider chacun à se décentrer de son propre système de pensée.

4.3. Mises en situation professionnelle et stimulation de la réflexivité des étudiants

- 41 S'appuyant sur les travaux de Jonnaert et Vander Borght (1999), Lafortune et Deaudelin (2001) proposent de considérer un troisième volet, le volet interactif. Il s'agit de considérer que les apprentissages se construisent non seulement grâce aux interactions avec les autres (volet « socio »), mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu (volet « interactif »). L'idée est que les apprentissages se construisent préférentiellement en situation plutôt que de façon purement théorique. Cela incite, d'un point de vue pédagogique, à organiser des exercices de mise en situation.
- 42 Toutefois, il ne suffit pas d'être impliqué dans des situations professionnelles pour apprendre. Selon Donnadiou (2001), seule une prise de recul par rapport à ces situations peut être garante d'un réel apprentissage. Il s'agit donc d'organiser des exercices de réflexivité.
- 43 Dans notre module, les étudiants sont invités à concevoir et à mettre en œuvre des séances d'accompagnement à destination de porteurs de projet volontaires (tableau 1, séance S7). Les étudiants constituent autant d'équipes de travail qu'il y a de porteurs de projet, puis, par équipe, ils effectuent les activités suivantes : (1) ils rendent visite au porteur de projet sur le lieu de son projet, afin d'approfondir la relation et re-préciser éventuellement certains points du projet (séance S14) ; (2) ils formalisent des objectifs d'accompagnement en lien avec un diagnostic rapide du projet et de la situation du porteur de projet, puis conçoivent un dispositif d'accompagnement adapté aux objectifs qu'ils se sont fixés (séances S13 à S20) ; (3) ils organisent et mettent en œuvre la séance d'accompagnement ainsi conçue, qui doit avoir lieu à VetAgro Sup et durer approximativement deux heures (séance S21) ; (4) ils entrent dans un travail de prise de recul à propos de ce qui s'est joué lors de cette séance (séances S22 à S28) ; (5) ils font un bilan informel de leur travail d'accompagnement avec les porteurs de projet, lors d'un « pot de fin de module » réunissant l'ensemble des étudiants, les porteurs de projet et les enseignantes (séance S29).
- 44 En tant qu'enseignantes, notre rôle consiste principalement à accompagner les étudiants dans les étapes 2 et 4. Nous sommes absentes de l'étape 1, et nous jouons seulement un rôle d'observatrices lors de l'étape 3. Pour l'étape 2, notre travail consiste à inciter les étudiants à expliciter leurs raisonnements, à argumenter leurs choix, à approfondir certains points. Nous avons pour rôle de les aider à résoudre d'éventuels conflits socio-cognitifs en favorisant l'expression de chacun, de stimuler leur créativité pour qu'ils proposent des outils et des méthodes d'accompagnement originaux, adaptés

à leurs objectifs d'accompagnement et cohérents avec ce qu'ils perçoivent des attentes et de la personnalité des porteurs de projet.

- 45 Afin de disposer d'un espace d'expérimentation aussi libre que possible, nous avons choisi de ne pas repérer et contacter, en amont du module, les porteurs de projet via des structures d'accompagnement. Nous craignons en effet que la présence, même symbolique, de ce « tiers accompagnateur officiel » induise des attentes particulières de la part des porteurs de projet, ou encore des réticences. Le démarchage des porteurs de projet se fait donc via d'autres réseaux professionnels ou nos réseaux personnels. Dans tous les cas, nous cherchons à travailler avec plusieurs porteurs de projets chaque année. A posteriori et compte tenu de nos apprentissages, nous pouvons interpréter cette diversité comme une aide au travail de décontextualisation-recontextualisation des étudiants, par le repérage de récurrences et de singularités (Lafortune & Deaudelin, 2001). Ce travail de décontextualisation-recontextualisation ne se fait néanmoins de manière efficace que si nous le demandons explicitement et l'accompagnons. C'est le sens de nos interventions lors de l'étape 4 présentée précédemment, dont l'objectif est la prise de recul sur les séances d'accompagnement.
- 46 Des exercices de réflexivité sont demandés à trois niveaux, avec, à chaque fois, une production à rendre entrant dans l'évaluation certificative du module. Au niveau des équipes de travail, chaque équipe doit rendre un écrit retraçant ses objectifs d'accompagnement, le raisonnement qui a conduit à les formuler, la méthode d'accompagnement conçue, un bref récit de ce qui s'est joué lors de la séance, et de premières pistes d'analyse et de prise de recul. Au niveau du groupe classe, les étudiants doivent préparer collectivement une présentation orale proposant une analyse croisée des trois ou quatre dispositifs d'accompagnement mis en œuvre, en mettant en évidence des récurrences et des singularités (tableau 1, séance S30). Au niveau individuel, chaque étudiant doit remettre un écrit réflexif d'une à deux pages, considérant que l'écriture réflexive constitue « un dispositif structurant utilisé pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser a posteriori » (Lafortune, 2014, p. 37).
- 47 Les étudiants ont environ une semaine (la dernière semaine) pour réaliser ce travail de distanciation et de restitution. Pour les accompagner dans ces exercices relativement inédits pour eux, nous misons sur les échanges entre équipes. Les étudiants d'une équipe donnée n'assistent pas aux séances d'accompagnement des autres équipes. Nous leur demandons, lors de la séance S22 (tableau 1), de raconter aux étudiants des deux, voire trois autres équipes, le déroulement de leur séance d'accompagnement. C'est, de notre point de vue, un excellent moyen d'initier le travail réflexif. Nous misons sur les questions et les pistes d'analyse que peuvent se renvoyer les étudiants d'une équipe à une autre pour faire avancer la réflexion.

5. En guise de discussion : quelques pistes de réflexion et interrogations

- 48 Précédemment, nous avons décrit la démarche de conception d'un module visant à sensibiliser les étudiants à la diversité des structures, des pratiques et des postures d'accompagnement, ainsi que son programme actuel. Dans cette section, nous proposons, en guise de discussion, quelques pistes de réflexion et interrogations. Des quatre années de mise en pratique du module tel que présenté précédemment (de 2013

à 2016), nous retirons des points de satisfaction et des difficultés. Nous en proposons ici une synthèse qui, à défaut de démarche systématique de collecte et d'analyse de données, n'a pas statut de résultat de recherche, mais propose un certain nombre de points d'attention relevant de notre interprétation, donnés à des fins de témoignage sur l'expérience menée.

5.1. Co-construction mais tensions

- 49 Le fait de réellement partir des connaissances et des représentations des étudiants pour construire de nouvelles connaissances nous semble avoir été particulièrement fructueux en ce qui concerne les connaissances autour des notions de conseil et d'accompagnement. Le travail de co-construction d'une définition de l'accompagnement qui soit portée par le groupe-classe (tableau 2, séance S11) a abouti chaque année sur la formalisation d'une représentation originale (voir tableau 2).

Tableau 2. Exemples de formulations co-construites par les étudiants pour préciser la notion d'accompagnement

« Dans l'accompagnement, on s'adapte à la personne accompagnée, alors que dans le conseil, c'est la personne conseillée qui s'adapte. »
« L'accompagnateur se tient sur un fil : sa finalité est l'autonomisation de la personne, mais une force "de gravité", contre laquelle il doit lutter, tend à lui faire faire les choses à la place du porteur de projet. »
« Pour aller quelque part, le conseiller fournit au porteur de projet une feuille de route, qu'il doit respecter. Quant à l'accompagnateur, il aide le porteur de projet à préciser sa destination, puis il peut lui fournir des outils, GPS par exemple, pour l'aider à aller vers sa destination, avec un mode d'emploi et des mises en garde sur les limites de l'outil. »

- 50 Si ces « explications » co-construites ont de toute évidence leurs limites, elles présentent l'intérêt d'être réellement appropriées par les étudiants, qui y font ensuite régulièrement référence au cours du module, et pour lesquels elles deviennent un outil heuristique assez puissant.
- 51 Cependant, chaque année également, ou presque, certains étudiants expriment en fin de module (tableau 1, séance S31) un inconfort quant aux connaissances acquises. En substance : « nous sommes déçus, nous n'avons pas même appris la base, par exemple la liste des étapes par lesquelles il faut passer pour s'installer », ou même : « on n'a rien appris », sont des récriminations qui peuvent nous être adressées. Ces réactions tendent à nous montrer que notre effort pour sensibiliser les étudiants au caractère foisonnant et non stabilisé des connaissances n'aurait pas complètement abouti, en tout cas pas pour certains étudiants. Le parti pris selon lequel ce qui compte, plutôt qu'un « capital connaissances » à un moment donné, est davantage la capacité à prendre du recul, à être curieux et à actualiser ses connaissances, semble générer des résistances. Autre pierre d'achoppement, la réalité et l'importance de la montée en puissance des

installations dites atypiques qui sont parfois minimisées par les étudiants, voire niées : « on aurait préféré travailler sur des installations "normales" ; c'était trop atypique ». Résistance « politique » à ce phénomène ? Résistance à l'accommodation et tentative d'assimilation des nouvelles connaissances ? Quoi qu'il en soit, indubitablement, notre module génère des tensions sur la question des connaissances qui valent.

5.2. Travail de groupe : résultats fortement « groupe-dépendants »

- 52 Nous cherchons, en convoquant et en valorisant une diversité d'approches, à susciter des conflits socio-cognitifs et à en tirer profit pour enrichir la réflexion des étudiants et faciliter leur entrée en réflexivité, ce qu'a confirmé l'expérience de 2013. Cette stratégie implique de gérer des aspects émotionnels. Il ne s'agit plus de se mettre d'accord sur une approche commune relativement standardisée, qui ferait autorité et ne choquerait personne. Dans cette nouvelle manière d'enseigner, ce sont les aspérités, les désaccords et les doutes qui sont au cœur du travail, ce qui peut déstabiliser les étudiants, en général très investis émotionnellement dans les problématiques étudiées. Il suffit d'assister, en début de module, à une « séance post-it » de debriefing sur les présentations des porteurs de projet (tableau 1, séance S8) pour s'en convaincre : les jugements de valeur recueillis sur les post-it sont nombreux, les désaccords entre étudiants inévitables, et l'ambiance de travail souvent électrique. Par exemple, des débats animés ont souvent lieu sur la question de savoir si tel ou tel projet a été « suffisamment réfléchi ». Des interprétations figurant sur les post-it concernant les projets (« utopie », « non réaliste », etc.) ou encore la situation personnelle des porteurs de projets (« semble déprimée et fragile », ou à l'inverse « entrepreneur, dynamique et motivé ») peuvent semer le doute, susciter des désaccords, voire choquer. Tout cela semble de nature à mettre en mouvement les représentations des étudiants, avec des effets variables sur la dynamique de groupe... positifs ou négatifs.
- 53 Ainsi, en 2013, une étudiante, visiblement très émue, a « explosé » lors de l'intervention d'une accompagnatrice, exprimant à peu près en ces termes que, selon elle, ça ne sert à rien d'accompagner de tels porteurs de projet, que ce n'est pas de l'agriculture, que ce ne sont pas ces exploitations-là qu'il faut promouvoir, nous prenant plus ou moins à partie sur ce dernier point. S'en est suivi alors l'ébauche d'un conflit au sein du groupe classe, l'intervention de l'étudiante en ayant profondément choqué quelques autres. Notre intervention a alors consisté à accueillir les différents points de vue, dans leur diversité, à les accepter, à faire reconnaître leur charge émotionnelle, à inciter au respect des idées et des personnes... ; et à conclure en exprimant que ce qui se joue à ce moment-là illustre à merveille cette propriété de l'accompagnement, qui en fait toute sa complexité et donc aussi sa richesse. En effet, l'accompagnement est fait avec des personnes, par des personnes et pour des personnes. Il est donc logique que chacun soit véritablement impliqué en tant que personne. Cet épisode a finalement permis l'expression de certaines tensions et a aidé au bon déroulement du module. Nous avons en effet senti un rebond dans l'investissement des étudiants à la suite de cet épisode, et en particulier de la part de l'étudiante qui, la première, avait déclenché les « hostilités ».
- 54 Mais les étudiants ne s'expriment pas toujours de manière aussi franche et spontanée. Au contraire, nous avons pu observer la constitution, certaines années, de « blocs » d'étudiants qui ne s'expriment pas devant la totalité du groupe, mais qui, loin d'avoir

l'air désintéressés par le sujet, chuchotent entre eux, ricanent et cherchent visiblement à afficher une identité de « groupe ». Dans la littérature sur les conflits socio-cognitifs, il est dit que l'opinion d'une majorité qui cherche à s'imposer conduit souvent à la conformité des points de vue à cette opinion majoritaire et à un arrêt dans la recherche d'alternatives (Daele, 2010). Pour tenter d'éviter ce phénomène délétère en termes de dynamiques d'apprentissage, nous avons jusqu'ici mis en place deux types de stratégies : (1) imposer, lorsque cela nous paraît nécessaire, un brassage des différents groupes de travail en séance, et (2) inciter, autant que possible, chaque étudiant à émettre des avis personnels, non dictés par le groupe, par exemple lors de la séance post-it du mercredi après-midi (tableau 1, séance S8), ou encore, en imposant à chacun de rédiger une note réflexive individuelle à l'issue du module, dans laquelle il est demandé de s'exprimer à titre personnel. Ces stratégies ont leurs effets, mais force est de constater que, certaines années, des copies individuelles se ressemblent curieusement, comme si les idées de chacun se résumaient à un certain discours construit collectivement, dans un collectif dont nous ne maîtrisons d'ailleurs pas bien les contours... ce qui nous amène à douter, pour ces copies-là, qu'il y ait eu un véritable apprentissage personnel. Le discours « collectivement » affiché ne serait-il pas un discours de complaisance, voire de résistances ?

5.3. Oser inventer et entrer en réflexivité : un pas difficile à franchir

- 55 Concernant les aspects de mise en situation professionnelle, les étudiants peuvent, de notre point de vue, rencontrer des difficultés à deux niveaux : (1) difficultés à proposer des méthodes sans que celles-ci leur soient imposées, ils doivent pour cela oser inventer et assumer leurs propositions ; et (2) difficultés à entrer dans les exercices réflexifs proposés.
- 56 En ce qui concerne la conception des séances d'accompagnement, les étudiants, souvent intimidés par le travail qu'ils ont à accomplir, ont tendance à être dans l'attente de suggestions de notre part. Or, nous souhaitons qu'ils s'approprient véritablement la démarche, de sorte que nous refusons de formuler des pistes de méthodes ou d'outils qu'ils pourraient utiliser. Cela ne les a jamais empêchés de se mettre d'accord, en autonomie, sur un « mode opératoire » à observer pour la séance d'accompagnement (voir tableau 3), avec, certes, des degrés d'originalité et de prise de risque pouvant être assez divers d'une équipe à l'autre. Mais cela nécessite, de notre part, d'être vigilantes sur l'attitude à adopter, ce qui rend l'animation de cette étape (tableau 1, séances S13 à S20) plutôt délicate : nous devons veiller à maintenir une attitude ouverte, patiente et bienveillante par rapport à leur réflexion, leurs questions, leurs propositions ; privilégier le questionnement à la suggestion, et, assez souvent, encourager et rassurer.

Tableau 3. Trois exemples de démarches d'accompagnement menées par les étudiants

	Problématique du porteur de projet	Outil principal utilisé pendant la séance d'accompagnement	Description de la séance d'accompagnement
1	Marie souhaite s'associer avec son mari sur une structure agricole déjà existante. Elle se pose des questions sur sa place dans l'exploitation et sur les activités qu'elle pourrait développer en propre.	Frise biographique, inspirée de l'outil Trajectoire (Gasselinet al., 2013)	Les étudiants demandent à Marie de réaliser une frise biographique. Cette frise sert ensuite de support pour une discussion avec Marie visant à mettre à jour des sources de motivation et des compétences. En guise de synthèse, ils demandent à Marie de formaliser et de hiérarchiser des grandes pistes d'activités pour sa première année d'installation.
2	Christophe a des idées déjà très abouties de produits qu'il pourrait proposer à ses clients. Il souhaite être conforté dans ses choix.	Des propositions alternatives de produits à proposer aux clients	Les étudiants argumentent leurs propositions, qui sont volontairement assez différentes de celles de Christophe. L'objectif est de faire réagir Christophe, de le décentrer de son raisonnement initial et de l'amener à argumenter davantage la pertinence de ses propres choix, voire les faire évoluer.
3	Frédéric a un projet d'installation très abouti sur un plan technique, mais de nombreuses questions restent en suspens quant au montage financier (emprunt / apport personnel ; statut juridique ; gestion de son patrimoine personnel et de celui de sa compagne...)	Feuille de calcul Excel réalisée par les étudiants et permettant à Frédéric de tester par lui-même les conséquences sur le revenu disponible de différents types de montages financiers	Les étudiants font schématiser à Frédéric différents types de montages financiers envisageables, en fonction de différents scénarii économiques (la viande se vend mieux / moins bien que prévu) et familiaux (naissance d'un enfant / séparation). Puis ils le forment à l'utilisation de l'outil Excel.

- 57 Concernant enfin les exercices réflexifs proposés, les résultats sont inégaux d'une année sur l'autre, et d'un individu à un autre. Si la stimulation collective de la réflexion, telle que nous la concevons et pratiquons en séance S22 (tableau 1), a pu se dérouler de manière très encourageante en 2013, il convient de noter que, sur les autres années, les étudiants ont eu plus de mal à entrer collectivement dans l'exercice réflexif. Dans l'ensemble assez peu impliqués dans l'explicitation de leurs séances d'accompagnement et dans les questionnements aux autres équipes, nous sentons souvent les étudiants davantage en attente de nos « bons » et « mauvais » points qu'avidés de réflexivité... Cela nous renvoie à la question des manières d'initier un travail réflexif avec des étudiants.
- 58 Il nous semble que la plus ou moins grande réussite des exercices de réflexivité collective pourrait dépendre de trois facteurs. Le facteur individuel tout d'abord : le travail réflexif nous paraît assez naturel et attractif pour un certain nombre d'étudiants ; les copies individuelles rendues en fin de module nous informent sur ce point. Mais comment faire pour rendre un tel exercice attractif et accessible pour des étudiants pour lesquels cela ne serait pas aussi naturel ? Au-delà de l'effet individu, des effets liés au groupe nous paraissent également de nature à influencer la qualité des processus réflexifs, comme nous l'avons détaillé précédemment : comment mieux réguler le travail de groupe à cette fin ? Aider l'extériorisation des tensions et désaccords ? Est-ce toujours possible ? Enfin, il nous semble que le travail réflexif s'engage d'autant mieux que les étudiants sont, d'une manière ou d'une autre, déstabilisés dans leur travail. Cela peut être le cas, nous l'avons observé, lorsque le porteur de projet est porteur d'une vision du monde qui surprend les étudiants, lorsque les étudiants ne sont pas d'accord entre eux sur le travail à réaliser et/ou sur le diagnostic de la situation du porteur de projet, ou bien lorsque les relations avec le porteur de projet s'avèrent compliquées, voire légèrement conflictuelles. Dans toutes ces situations, des conflits sociocognitifs peuvent réellement s'exprimer et, s'ils sont traités de manière adéquate, être source d'apprentissages et initiateurs de réflexivité. A l'inverse, il arrive que les étudiants choisissent de travailler avec un porteur de projet pour lequel ils ressentent une certaine proximité. Dans ces cas-là, les étudiants ont tendance à ne pas beaucoup sortir de leur zone de confort en termes de méthodes

d'accompagnement, et à se sentir rassurés par le caractère plus ou moins prévisible des réactions du porteur de projet. Il est alors plus difficile d'entrer en réflexivité. L'idéal serait de pouvoir garantir que tous les étudiants soient déstabilisés d'une manière ou d'une autre... mais cet objectif paraît peu réaliste dans la mesure où nous avons souvent des surprises sur ce qui surprend les étudiants et sur ce qui ne les surprend pas.

6. Conclusion et perspectives

- 59 Le module *Installation* s'avère, chaque année, être une expérience aussi éprouvante que stimulante. Éprouvante car le travail d'animation d'un groupe d'étudiants dont on déstabilise les connaissances et les représentations sur des sujets sur lesquels ils sont fortement investis émotionnellement ne va pas de soi. Bousculer un peu, tout en maintenant la confiance : voilà le délicat travail d'équilibriste auquel nous sommes confrontées. Stimulante car, de manière générale, nous sentons les étudiants en mouvement dans leurs représentations, ce qu'ils nous disent dans leurs notes réflexives individuelles (voir tableau 4, ligne a). Par ailleurs, il n'est plus question de borner son approche à de la simulation technico-économique en posture d'expert. Nous ressentons donc que notre module apporte une plus-value pour aider les étudiants à mieux intégrer les enjeux professionnels auxquels ils seront confrontés, tel que le montre l'extrait de la ligne b du tableau 4.

Tableau 4. Deux témoignages d'étudiants issus de leurs notes réflexives individuelles remises en fin de module

a	<p>« Tout d'abord, Nicolas [le porteur de projet], présentait un projet relativement atypique. En effet, il me semblait, de prime abord, difficile de concevoir, à notre époque moderne, un projet d'installation en traite manuelle. En effet, étant issue du milieu agricole et ayant réalisé plusieurs stages et expériences professionnelles en systèmes ovins et bovins laitiers, je suis pleinement consciente des difficultés de cette profession tant au niveau économique qu'au niveau de la pénibilité du travail. Il m'a donc été difficile de concevoir le sérieux de ce porteur de projet lors de notre premier entretien en classe.</p> <p>Mon opinion personnelle et ma conception (très) conventionnelle de la profession m'a alors ici complètement influencée quant à mon jugement sur le projet mais surtout sur la personne. Pourtant au fur et à mesure des interventions notamment sur l'importance que prennent actuellement les « néo-ruraux » j'ai fait évoluer ma façon de penser quant à ces nouveaux modes de production agricole.</p> <p>En effet, absorbée par le caractère atypique du projet de Nicolas, j'en avais oublié l'essentiel : sa passion pour son métier et pour ses animaux. En ce sens, les interventions, mais aussi les discussions que nous avons pu avoir lors des séances de Travaux Dirigés m'ont fait prendre conscience de l'importance de ne pas prendre en compte son opinion dans les relations accompagné-accompagnateur. Ces opinions peuvent d'une part fausser le travail réalisé, encourageant davantage un procédé de conseil au risque d'orienter le porteur de projet vers des solutions qui ne correspondent ni à ses attentes, ni à ses opinions ou ses convictions. D'autre part, la tendance naturelle au jugement tend aussi à fausser l'écoute du porteur de projet. En effet, j'ai pu remarquer ma tendance à ne repérer que ce qui était en accord avec ma façon de penser lors du premier entretien avec Nicolas, parfois je me suis surprise à négliger les affirmations de Nicolas car celles-ci ne correspondaient pas à ce que j'avais pu connaître, alors qu'il est pleinement à même de présenter des résultats techniques au vu de son expérience. »</p>
b	<p>« J'ai éprouvé quelques difficultés à discerner la différence entre conseiller et accompagner. J'explique cela d'une part à cause de ma personnalité, et d'autre part suite à ma formation antérieure. En effet, après avoir effectué un BTS productions animales, j'ai réalisé une licence professionnelle « Métiers du conseil en élevage ». Durant ces 3 ans d'étude, j'ai été majoritairement formé à transmettre mes connaissances techniques à des agriculteurs. Conseiller était alors quelque chose qu'on faisait à longueur de journée et qu'on nous enseignait. Cependant, depuis que je suis à VetAgro Sup, mais plus précisément depuis le début de ce module, j'ai appris (ou plutôt commencé à apprendre) à prendre une posture d'accompagnateur lors de discussion avec des personnes extérieures. C'est pour moi une attitude primordiale lors d'une situation d'échange, qu'elle soit dans un contexte commercial, de négociation ou de conseil. »</p>

- 60 Ces témoignages ne doivent cependant pas occulter certaines difficultés que nous rencontrons dans l'animation de ce module et qui nous incitent, à l'avenir, à travailler deux points en particulier : (1) organiser une séance spécifiquement dédiée à la question des « connaissances qui valent » ; (2) mieux présenter la méthode et les enjeux d'exercices réflexifs aux étudiants, par exemple en leur faisant pratiquer formellement une séance d'analyse de pratique.
- 61 Rappelons enfin que les éléments de discussion rapportés précédemment relèvent du domaine de l'interprétation intuitive, nourrie par la connaissance et le vécu de nos situations d'enseignement. Ils pourraient toutefois être vus comme autant

d'hypothèses à tester et faire l'objet de recherches ultérieures. Pour peu qu'elles soient collectées et analysées de façon systématique, les traces écrites produites chaque année lors du module à des fins pédagogiques (posters matérialisant le partage des connaissances et représentations initiales, post-it, notes réflexives individuelles, diaporama final) pourraient constituer un premier matériau à analyser. Ce matériau pourrait être enrichi par une systématisation de nos prises de notes durant le module (traces de ce qui s'échange à l'oral, mais aussi nos observations, impressions, réflexions, questionnements...). Suivant la réflexion de Lafortune (2014), et en cherchant à nous appliquer à nous-mêmes ce que nous essayons d'enseigner aux étudiants, une telle démarche serait sans doute de nature à nous aider à nous développer en tant que praticiennes réflexives, voire en tant que praticiennes-chercheuses qui « réalise[nt] de la recherche sur [leur] pratique [ici d'enseignement], en action » (Lafortune, 2014, p. 33). Le travail de réflexion engagé pour la rédaction du présent article, en dépit de ses imperfections méthodologiques, nous paraît être un premier pas engagé dans cette direction.

BIBLIOGRAPHIE

- Bawden, R. (1997). Learning to Persist : A Systemic View of Development. Dans F. Stowell, R.L. Ison, R. Armson, J. Holloway, S. Jackson et S. McRobb (éd.), *Systems for Sustainability : People, Organizations and Environments. Proceedings of the Annual Conference of the UK Society for Systems Sciences*. New York, NY : Plenum Press.
- Bourgeois, E. (2013). *Cours FOPA3100 : Aperçu historique des théories de l'apprentissage - Module « Apprentissage, conceptions de l'apprentissage, conditions et processus »*. Recueil inédit, Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Programme de CAPAES, Louvain-la-neuve, Belgique.
- Camou, R. et Quelin, C. (2010). *Projets agri-ruraux innovants : quel accompagnement ?* Limoges : Les Études de l'ASP.
- Daele, A. (2010). Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions. Dans *Actes du colloque 26^e AIPU - Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Rabat, Maroc, 17 au 21 mai. Repéré à https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf.
- Donnadieu, B. (2001). *Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures. Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan.
- Gasselin, P., Tallon, H., Dalmais, M. et Fiorelli, C. (éd.). (2013). *Trois outils pour l'accompagnement à la création et au développement d'activités : Trajectoire, Cartapp et Edappa : Application à l'installation en agriculture*. Montpellier : INRA, CIRAD, ADEAR LR, Montpellier SupAgro, AIRDIE, Région Languedoc-Roussillon.
- Gouttenoire, L., Cournut, S. et Ingrand, S. (2013). Participatory modelling with farmer groups to help them redesign their livestock farming systems. *Agronomy for Sustainable Development*, 33(2), 413-424.

- Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... *Approches Inductives*, 3(1), 1-6.
- Ison, R.L., Steyaert, P., Roggero, P.P., Hubert, B. et Jiggins, J. (2004). *The SLIM (Social learning for the integrated management and sustainable use of water at catchment scale) Final Report*. The SLIM Project supported by the European Commission.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Lafortune, L. (2014). L'écriture dans la recherche-formation pour des praticiens réflexifs. Vers des pratiques de recherche en action professionnelle. Dans M. Morisse, M. et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Blanc, J. (2011). Installation agricole : nouveaux profils, nouvel accompagnement. *POUR*, 212(5), 137-143. doi :10.3917/pour.212.0137.
- Lefebvre, F., Bernard, N. et Cessot, I. (2006). *Les agriculteurs non aidés : installation et devenir. Un état des lieux national*. Limoges : CNASEA.
- Lefebvre, F., Gloaguen, Y. et Vinatier-Roche, C. (2007). *Les agriculteurs « atypiques » : précurseurs ou doux rêveurs ?* Limoges : CNASEA.
- Lémery, B. (2006). *Nouvelle agriculture, nouvelles formes d'exercice et nouveaux enjeux du conseil aux agriculteurs ?* Dans J. Rémy, H. Brives et B. Lémery (dir.), *Conseiller en agriculture* (p. 235-252). Dijon : Educagri et INRA éditions.
- Maresca, S. (1986). Le théâtre de la profession. Le contrôle collectif de l'installation des jeunes agriculteurs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65, 77-85.
- Morisse, M. (2014). *Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques*. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Observatoire de l'emploi VetAgro Sup (2016). *Les principaux chiffres concernant l'insertion professionnelle des jeunes ingénieurs de VetAgro Sup diplômés en 2015*. Lempdes : VetAgro Sup.
- Paul, M. (2008, 10 décembre). Maëla Paul [Vidéo en ligne]. Repéré à http://www.dailymotion.com/video/x8bpug_maela-paul_lifestyle.
- Quelin, C. et De Rincquesen, R. (2012). *L'installation sans DJA : installation et devenir des agriculteurs sans la Dotation Jeunes Agriculteurs*. Limoges : Les Études de l'ASP.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Schön, D.A. (1996). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, Inc.
- Steyaert, P. (2016, juillet). *Former les doctorant(e)s au pluralisme scientifique : analyser leurs pratiques professionnelles permet de révéler leurs choix éthiques et épistémologiques*. Communication présentée au Congrès AREF 2016 : Actualité de la recherche en éducation et en formation, Mons, Belgique.
- Vieuille, G., Hustache, M.L. et Valentin, M. (2012, février-mars). *Présentation de l'étude de l'Observatoire National Installation Transmission sur les installations aidées et non aidées par l'Etat*.

Dossier de presse. Communication présentée au Salon international de l'agriculture 2012 : MSA, Jeunes Agriculteurs, APCA, Paris, France.

Vygotsky, L.S. et Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.

NOTES

1. Lefebvre, Gloaguen et Vinatier-Roche (2007) qualifient d'atypiques les exploitations qui combinent au moins deux des trois critères suivants : (i) plus de 50 % de la commercialisation des productions est réalisée hors des circuits classiques de commercialisation ; (ii) la production fait appel à une variété ou/et une race locale peu commune, ou le type de production est peu courant ; (iii) l'exploitation est diversifiée dans ses activités.

RÉSUMÉS

Cet article présente une expérience pédagogique menée dans l'enseignement supérieur agronomique. Dans un secteur agricole en mutation, où les profils des candidats à l'installation se diversifient, les conseillers agricoles sont face à de nouveaux enjeux, notamment en ce qui concerne leur mission d'accompagnement des porteurs de projets. Comment la formation peut-elle prendre en charge ces dynamiques de transformation du métier de conseiller ? Plus généralement, comment préparer des étudiants à des métiers en mutation ? Nous considérons qu'encourager la réflexivité des étudiants peut les aider à se construire en professionnels agissant de manière responsable et pertinente. Nous présentons ici un module de formation de trois semaines que nous animons depuis 2012, dans lequel nous proposons aux étudiants d'accompagner des porteurs de projets, et d'exercer leur réflexivité sur cette expérience. Nous avons abouti au module d'enseignement tel que présenté ici en apprenant de notre expérience, en la confrontant à nos connaissances en pédagogie, et en participant à des dispositifs d'échanges de pratiques. Nous le présentons comme une mise en pratique de l'accompagnement socioconstructiviste interactif : les représentations des étudiants sont utilisées comme base pour la construction de nouvelles connaissances, les conflits socio-cognitifs sont favorisés, et la réflexivité des étudiants est stimulée à partir d'exercices de mise en situation professionnelle. Le module nous apporte satisfaction, mais il soulève également des questions, qui appellent un prolongement de la réflexion : des débats sur la question des connaissances qui valent, et des difficultés pour certains étudiants à véritablement entrer en réflexivité.

This article is about an experiment in agricultural higher education. Faced with change and uncertainty in agriculture, agricultural advisors need to deal with new stakes. For example, the profiles of people who want to set up a farm are changing, which requires to consider new ways of helping them to achieve their goals. How to help students to move towards such changing professions ? We consider that supporting students' reflexivity is a good way to help them become responsible professionals who act in a relevant way in their working situations. In this paper, we describe a three-week study course that we have been teaching since 2012. Students

are asked to help people who want to set up a farm, and to practice their reflexivity about this experiment. We have incrementally designed this study course on the basis of learning through our experience, confronting knowledge about education and participating in practice analysis devices. We describe this study-course as an application of interactive social constructivism. Students' representations are considered as the starting point of our teaching job, socio-cognitive conflicts are encouraged and students' reflexivity is fostered by simulating professional situations. This study-course has real strengths, but also some weaknesses that require further research. Thus there are debates about which types of knowledge count, and some students do not manage to really practice reflexivity.

INDEX

Mots-clés : accompagnement, socioconstructivisme, dispositif pédagogique, réflexivité, installation en agriculture

AUTEURS

LUCIE GOUTTENOIRE

Université Clermont Auvergne, AgroParisTech, Inra, Irstea, VetAgro Sup, UMR Territoires,
F-63000 Clermont-Ferrand, France
lucie.gouttenoire@vetagro-sup.fr

MARION GUILLOT

Université Clermont Auvergne, AgroParisTech, Inra, Irstea, VetAgro Sup, UMR Territoires,
F-63000 Clermont-Ferrand, France
marion.guillot@vetagro-sup.fr