

Accompagner des étudiants vers des carrières dans les territoires ruraux : mettre en place un « jeu de territoire – orientation »

Sylvain Dernas

Ingénieur d'études en sciences sociales
Institut national de la recherche agronomique

François Johany

Ingénieur d'études
Institut national de la recherche agronomique

Résumé

La désaffection pour les professions s'exerçant dans les territoires ruraux est un enjeu récurrent de nombreux secteurs (médecins, infirmiers, etc.) Le présent article propose une méthodologie d'accompagnement des choix d'orientation vers ces territoires : le « jeu de territoire – orientation ». Adapté du développement territorial, il permet, grâce à une activité collaborative de construction d'un diagnostic partagé, de faire évoluer les représentations des étudiants à propos de ces territoires par la décentration et l'apport de nouveaux savoirs. L'article reprend de manière didactique les modalités d'élaboration et d'animation du jeu pour permettre son application dans des contextes variés.

Mots-clés

Jeu de territoire / Territoires ruraux / Dispositif collaboratif / Représentations

Students' guidance to careers in rural areas : set up a “territory game–career choices”

The disaffection for professions practised in rural areas is a recurring issue for many sectors (doctors, nurses...). This article proposes a methodology to help career choices towards these territories: the “territory game–career choices”. Adapted from the territorial development, it allows, through a collaborative activity to build a shared diagnosis, to change representations of students about these territories via a decentration and the contribution of new knowledge. The article uses a didactic approach to shows how to create and animate the game for allowing its application in various contexts.

Keywords

Territory game / Rural territories / Collaborative tool / Representations

Notice biographique

Sylvain Dernas est docteur en sciences de l'éducation et ingénieur d'études à l'INRA au sein de l'UMR Territoires (AgroParisTech, INRA, Irstea, VetAgro Sup, Université Clermont-Auvergne). Ses thèmes de recherche sont l'accompagnement, les représentations sociales, les dispositifs collaboratifs et le jeu de territoire.

François Johany est ingénieur d'études à l'INRA au sein de l'UMR Territoires. Ses thèmes de recherche sont le jeu de territoire, l'expression des spatialités et les dispositifs participatifs.

Introduction

Le jeu de territoire est un dispositif relativement récent qui a été conçu et expérimenté dans le champ de l'ingénierie territoriale depuis une quinzaine d'années (Angeon et Lardon, 2003 ; Angeon et Lardon, 2008 ; Lardon, Angeon, Le Blanc, et Trognon, 2010 ; Lardon, 2013). Sa démarche est basée sur la définition du développement territorial de Deffontaines, Marcelpoil et Moquay (2001) qui est vue comme une augmentation de la capacité des acteurs à maîtriser les dynamiques d'évolution qui les concernent. C'est cette dimension du jeu de territoire qui est utilisée ici pour en faire un outil d'aide à l'orientation des étudiants vers les territoires ruraux. En effet, de plus en plus de professions s'exerçant en milieu rural (médecins, vétérinaires, enseignants, etc.) sont touchées par une désaffection des praticiens (Baude *et al.*, 2008 ; Bontron, 2013 ; Dernas et Siméone, 2014 ; Rothenburger, 2014). Cependant, une grande partie de cette désaffection provient des représentations que les individus ont de ces territoires, représentations qui peuvent être limitées, voire caricaturales, par un manque de connaissances et de compétences pour les lire (Laferté, Renahy et Diallo, 2012 ; Rijnks et Strijker, 2013 ; Dernas et Siméone, 2014 ; Rérat, 2014 ; Hashizume, Woloschuk et Hecker, 2015 ; Dernas et Siméone, 2016 ; Dernas et Siméone, 2018). Le jeu de territoire-orientation a ainsi pour objectif d'aider les étudiants à conscientiser les caractéristiques et dynamiques propres à ces territoires, en leur permettant de juger de la justesse leurs représentations et d'intégrer de nouveaux savoirs pertinents à leurs propos. Il est ainsi mobilisé avec succès depuis quatre ans dans plusieurs écoles vétérinaires françaises.

Genèse du dispositif

Dans les années 1980, au Québec puis en France, les différentes politiques publiques ont incité à faire des acteurs locaux des partenaires dans la planification et la gestion des territoires, notamment ruraux (Lardon *et al.*, 2008). Cette orientation forte des politiques publiques a nécessité la mise en place de démarches participatives permettant cette inclusion des acteurs locaux dans les processus décisionnels au sein des territoires à l'image des travaux princeps de Piveteau (1994) qui ont posé les principes fondateurs du jeu de territoire. Pour répondre à ces enjeux, plusieurs expérimentations ont ainsi été menées, notamment à l'ENGREF¹, où le jeu de territoire a été testé au sein des formations (Piveteau et Lardon, 2002). L'idée initiale fut d'utiliser le jeu comme un moyen d'accompagner les acteurs dans leurs réflexions afin « *qu'ils expriment leurs territorialités – façons de penser le territoire, de définir des orientations possibles et de choisir des actions à mener – en combinant leurs spatialités – façons de se comporter dans l'espace, de l'organiser et de le transformer* » (Lardon *et al.*, 2008, p. 111). À partir des expérimentations initiales (Debarbieux et Lardon, 2003, Angeon et Lardon, 2003), il a ensuite montré sa pertinence et son efficacité dans de multiples cas d'applications (Angeon et Lardon, 2008 ; Batton-Hubert, Joliveau, et Lardon, 2008 ; Lardon et LeBlanc, 2012 ; Lardon, Poli, Fanfani, Giacché et Magnaghi, 2015).

¹ École nationale du génie rural, des eaux et des forêts située à Clermont-Ferrand et devenue en 2007, une école interne d'AgroParisTech.

Une démarche participative prospective

Le jeu de territoire est un jeu d'expression partagée : il vise à faire exprimer aux joueurs des points de vue et à les faire élaborer une vision partagée du territoire. Il repose sur les principes des démarches participatives prospectives (Lardon, 2013), à savoir : s'exprimer, argumenter et, enfin, être créatif. Le jeu vise à permettre l'apprentissage en favorisant la dynamique de groupe et en mettant les acteurs en position collaborative. Pour cela, il offre un cadre collectif de production de règles, d'appropriation et de diffusion des informations et permet l'explicitation des raisonnements des joueurs (Lardon *et al.*, 2008). Il génère alors de la créativité. Piveteau et Lardon (2005) montrent également qu'il facilite l'activation de liens entre les participants, par un processus d'apprentissage progressif, d'interactions répétées, qui prend sens dans la durée du jeu. Il y a donc une facilitation de l'apprentissage collectif en permettant d'observer et d'analyser collectivement des propositions construites par des joueurs placés dans des situations en marge de la réalité : il procède donc du raisonnement sur l'idéal (Angeon et Lardon, 2003).

Un outil collaboratif de transformation des représentations

Dans ce dispositif, les représentations sociospatiales (Jodelet, 1982 ; Dias et Ramadier, 2015) des joueurs sont considérées comme ayant un rôle essentiel. Elles permettent aux joueurs impliqués dans cette activité de co-construction d'argumenter leurs propositions, de justifier leur choix, et, plus largement, de donner du sens au projet qu'ils développent. Ces représentations y sont considérées ici comme des objets intermédiaires (Vinck, 1999) qui agissent comme des médiateurs dans les apprentissages collectifs. Les participants les conscientisent d'autant mieux qu'elles ont été évoquées dans leurs échanges dialogiques et que les logiques sous-jacentes à leur construction ont été discutées par les autres joueurs. C'est le principe du conflit sociocognitif (Doise, Mugny, et Perret-Clermont, 1975) qui est repris ici : l'échange autour des représentations des joueurs favorise leur décentration (Piaget et Inhelder, 1966). Ainsi, le jeu peut répondre à l'objectif de la construction d'une vision partagée d'un territoire, non pas en permettant l'élaboration de représentations consensuelles entre joueurs, mais plutôt en permettant la prise en compte d'une diversité de représentations. Le présent article vise donc à présenter de manière didactique comment un tel dispositif peut être adapté dans un cursus d'enseignement pour aider l'orientation des étudiants. Ils reposent sur les expérimentations menées dans l'enseignement vétérinaire qui ont démontré : d'une part, le poids des représentations sociospatiales dans les choix d'orientation professionnelle vers les territoires ruraux (Dernat et Siméone, 2014, 2016 et 2018) ; d'autre part, l'intérêt scientifique et pédagogique d'un dispositif tel que le jeu de territoire pour pouvoir aider à leur prise en compte dans la réflexion sur l'orientation (Dernat *et al.*, 2018).

Construction d'un « jeu de territoire – orientation »

L'objectif de l'adaptation du jeu de territoire présentée ici est d'aider des étudiants à conscientiser les caractéristiques ou dynamiques propres à un territoire rural. Le jeu doit donc permettre l'analyse d'un territoire rural d'activité complexe et hétérogène et d'en comprendre les caractéristiques et dynamiques afin de débattre des enjeux et de comprendre l'activité et l'organisation des activités professionnelles en son sein. Cet objectif se fait au travers de la confrontation de points de vue et de l'acquisition de connaissances (Lardon et Lièvre, 2014). Le jeu n'a donc pas vocation à concevoir des actions de développement (actions pour le territoire, coordination d'acteurs) pour le territoire comme c'est le cas dans le jeu générique.

Par ailleurs, le public cible est formé uniquement d'étudiants et non pas d'une pluralité d'acteurs. Dans cette perspective, c'est l'évolution des représentations des étudiants qui est visée, et non pas les raisonnements spatiaux générés par les interactions entre les joueurs dans le cadre du jeu. Le territoire n'est donc que le support et non l'objet des résultats produits par le jeu. Le jeu de territoire générique se déroule en atelier, sur une demi-journée. Il est structuré en trois phases de réflexion et d'argumentation, dont les éléments ont été synthétisés par Jamet, Lardon et Le Blanc (2012). La plupart des éléments présentés ici reposent donc sur cette synthèse et ont été développés de manière très approfondie dans un support pédagogique (Dernat et Johany, 2017) qui fournit les éléments essentiels de conception d'un « jeu de territoire – orientation » : fiches méthodologiques de construction des supports, exemples de supports déjà réalisés, notice sur les modalités de mise en œuvre et d'adaptation². Il permet ainsi une mobilisation aisée de celui-ci pour les lecteurs de cet article qui souhaiteront le développer dans un cursus spécifique.

Joueurs

Trois types de participants sont intégrés dans le « jeu de territoire – orientation » : des étudiants - joueurs, des acteurs professionnels et un animateur. L'objectif principal du jeu est de favoriser la confrontation des représentations et points de vue des participants. Néanmoins, même si le jeu s'effectue avec des joueurs au profil sélectionné pour assurer une diversité (de sexe, d'origine géographique), celle-ci n'est pas foncièrement suffisante quand ils sont issus d'une même promotion d'étudiants pour assurer une multiplicité de points de vue. Pour ce faire, trois principes ont donc été posés. Premièrement, les groupes sont préparés pour assurer une diversité d'étudiants joueurs à l'intérieur de chaque groupe. La composition de ceux-ci ne repose donc pas sur une sélection par affinité. En particulier, le milieu d'origine est pris en compte : dans chaque groupe de jeu, au moins un étudiant est issu du milieu urbain et un étudiant est issu du milieu rural. Deuxièmement, l'idée de faire intervenir d'autres participants professionnels a été reprise du jeu de territoire initial. Cependant, leur fonction est ici différente : enrichir les représentations exprimées par les étudiants joueurs et faciliter la confrontation au cas du territoire présenté. Troisièmement, à l'intérieur de chaque groupe, les participants ont une place déterminée et prévue par avance, afin que ce soit les étudiants qui s'expriment en premier lors des différentes étapes. De fait, une répartition aléatoire des participants pourrait réduire la pertinence des échanges à l'intérieur des groupes de jeu. Cette dernière précaution permet de réduire un éventuel biais de conformisme (Asch, 1951) que les étudiants pourraient avoir en entendant les professionnels s'exprimer en premier.

Étudiants

Un facteur nous semble devoir particulièrement être pris en compte lors de la sélection des étudiants joueurs : leur position dans le cursus de formation. Le jeu de territoire s'adresse à un public d'étudiants relativement intéressé par son avenir et ses choix de carrière. Il n'est donc pas adapté à un public trop jeune. Il s'intègre parfaitement dans les cursus du supérieur (filières courtes ou longues) voire dans des filières du secondaire à vocation professionnelle

² Ce document est disponible en ligne ou sur simple demande par courriel, par toute personne intéressée pour mettre en place ce dispositif dans un cursus d'enseignement et/ou une démarche d'accompagnement à l'orientation, en échange d'un partenariat ou au minimum d'un retour sur son usage. Il s'accompagne d'une mallette et d'un module de formation d'une demi-journée proposé par l'unité de recherche des coauteurs, Territoires. Celui-ci permet de s'initier à la pratique de l'animation de jeu de territoire pour permettre une mise en place rapide de celui-ci.

(comme dans l'enseignement agricole par exemple). Il a ainsi été testé jusqu'alors dans l'enseignement supérieur agricole français, au sein des écoles vétérinaires. Néanmoins, il nécessite que l'étudiant puisse se projeter sur un possible territoire d'exercice. De fait, il semble préférable que le jeu soit mobilisé avant une période de confrontation au territoire, par exemple avant des périodes de stages. En effet, en se référant aux travaux d'Ajzen (1991) sur la théorie du comportement planifié, l'initiation d'un changement cognitif chez les individus ne doit pas être effectuée trop loin de sa mise en application effective. L'individu doit avoir la possibilité de mettre en application rapidement le changement visé sinon l'effet de celui-ci diminue progressivement. Dans le cas du jeu, une action sur les représentations des étudiants à l'égard d'un territoire d'activité rurale ne doit donc pas être effectuée trop loin de sa mise en pratique : une période d'avant stage peut alors apparaître comme particulièrement favorable.

Acteurs professionnels

L'une des caractéristiques fondatrices du jeu de territoire est de permettre l'expression de participants de profils différents. Ainsi, dans le jeu générique, il peut s'agir d'élus, de citoyens, de techniciens de parcs naturels, etc. Cette modalité est reprise ici. D'autres participants que les étudiants sont ainsi insérés dans le jeu afin de permettre un échange plus riche des représentations, même s'ils ne font pas partie du public cible. Néanmoins, le profil de ces autres participants au jeu doit être adapté au contexte du public cible : professions présentes sur le territoire, enseignants, décideurs publics... Le choix de ces autres acteurs se fait aussi en fonction du sexe de chacun pour assurer une certaine mixité au sein des tables. Par ailleurs, si les professionnels n'ont pas ici un statut de joueur équivalent à celui des étudiants, ils ne bénéficient pas pour autant d'informations supplémentaires sur le jeu. Pour ne pas surcharger le jeu, leur nombre est limité à un par groupe et par profil. Tous ces professionnels sont sélectionnés sur la base du volontariat suite à l'envoi d'une information présentant les objectifs généraux du jeu et la place qu'ils occuperaient à l'intérieur de celui-ci. Néanmoins, la mobilisation d'acteurs professionnels au sein du dispositif peut générer une difficulté dans la gestion du jeu par l'asymétrie de position qu'elle peut générer entre eux et les étudiants, un élément souligné très clairement par les chercheurs s'intéressant au conflit sociocognitif (par exemple, Psaltis, 2010). Ainsi, comme le soulignent Buchs *et al.* (2002), il faut favoriser la collaboration autour de ressources différentes, mais complémentaires et adapter les relations entre apprenants. Il est donc nécessaire de tenir compte du degré de préparation des professionnels à partager des ressources avec des étudiants. Ils doivent maîtriser les prérequis cognitifs et sociaux des étudiants pour s'adapter à l'interaction qui va être mise en place. Pour reprendre les propositions de Buchs *et al.* (2002), ils doivent adapter leur discours et adopter pendant le jeu une attitude de collaboration favorable à la décentration des étudiants. Pour surmonter ce problème, il est donc nécessaire de considérer les professionnels non pas comme des joueurs classiques du jeu, mais bien comme des joueurs « *contributeurs* » à l'objectif pédagogique, ayant également un statut d'animateurs secondaires. Il s'agit d'une évolution marquée par rapport à l'approche du jeu générique (Angeon et Lardon, 2008). Dans celui-ci l'objectif est justement la concertation entre joueurs de statuts différents (élus, citoyens, conseillers techniques, etc.), afin de répondre à une problématique d'un territoire donné. L'asymétrie est alors compensée en indiquant que les joueurs doivent se considérer comme égaux dans les interactions, ce qui peut ne pas être suffisant dans une activité avec des étudiants. Cela interroge donc le choix des dits

professionnels. Il est donc nécessaire de leur faire intégrer le jeu en conditionnant leur participation à la prise en compte d'un échange constructif avec les étudiants.

Animateurs

L'animation du jeu est assurée dans chaque groupe de préférence par un animateur externe au cursus ou à la formation (un enseignant d'une autre filière par exemple). Les travaux de Bourgeois et Buchs (2011, p. 304) mettent en évidence qu'un enseignant qui est en proximité des étudiants n'est pas « *nécessairement bien placé pour assurer une régulation sereine et efficace de la dynamique du groupe et que les enjeux affectifs sont trop forts* ». Pour atténuer ce problème, ces auteurs proposent qu'un tiers acteur, qualifié de « *conseiller pédagogique* », exerce les régulations de la relation pédagogique et de la dynamique des apprenants tout au long du dispositif. Chaque animateur de groupe est donc chargé de l'animation spécifique du jeu et doit alors avoir des consignes claires pour réguler les échanges et instaurer un climat social de confiance entre les participants (Buchs *et al.*, 2002). La stratégie qui semble la plus efficace est de focaliser les participants sur la tâche à accomplir plutôt que sur le relationnel, et de maintenir quoi qu'il arrive les étudiants dans le jeu pour favoriser l'expression et la confrontation de leurs représentations. Il s'agit également de donner la parole à tous les participants en développant une interdépendance entre eux (Bourgeois et Buchs, 2011). On rejoint alors la modalité de régulation dite sociocognitive indiquée par Darnon, Butera et Mugny (2008). Les animateurs doivent ainsi maîtriser les techniques d'animation précitées avant de mettre en place le jeu. En plus de ces éléments et de la nécessaire appropriation du déroulement du jeu et de ses étapes, deux consignes supplémentaires sont données à ces animateurs. La première est de faciliter le jeu en veillant au respect des consignes, au rappel des objectifs et des étapes, ainsi qu'à la participation de l'ensemble des joueurs. En effet, comme le soulignent Depeau et Ramadier (2011)³, la manière d'appréhender une tâche cartographique, tel qu'elle se présente dans le jeu de territoire, tient autant du respect des consignes que du sens donné à la situation par les apprenants. L'animateur doit donc veiller à ces éléments. La seconde est de ne pas interférer pendant le jeu pour ne pas perturber les interactions. Leurs interventions doivent par conséquent se limiter à : cadrer les prises de parole des joueurs pour limiter la prise de pouvoir tout en favorisant la participation de tous ; veiller au respect des consignes ; faire attention au temps et à la bonne utilisation des supports. Cette consigne fait référence à la notion du tiers acteur (Bourgeois et Buchs, 2011). Elle limite le rôle de l'animateur à celui d'un facilitateur qui participe à la construction des ressources des joueurs et aux partages de leurs représentations, mais qui ne doit pas instiguer les siennes.

Matériel

Sélection du territoire support

La sélection du territoire nécessite un recours à des données permettant la prise en compte des contraintes du contexte :

– ne pas être un endroit particulièrement abordé dans le cursus des étudiants, ou le parcours scolaire précédent, afin de garder une dimension de nouveauté. Il doit ainsi ne pas avoir été fréquenté par les étudiants pour éviter les phénomènes de généralisation de critères locaux.

³ Les auteurs s'appuient sur travaux de Mugny et Perret-Clermont (1985) concernant des activités de coordination spatiales effectuées avec des enfants dans le but d'analyser le conflit sociocognitif.

– pouvoir être documenté facilement. La réalisation des supports du jeu de territoire nécessite de nombreuses données. Leur richesse et leur fiabilité sont déterminantes pour servir de base aux échanges entre les joueurs.

– présenter des caractéristiques susceptibles d’interroger les étudiants. Il doit donc être varié tant par les activités présentes, ou dans l’organisation même du territoire (infrastructures, services proposés...). La question de l’échelle est alors importante pour prendre en compte cet élément.

Pour aider à répondre à ces critères, le choix d’un territoire peut par exemple s’appuyer sur les données nationales de la base permanente des équipements de l’INSEE⁴, du recensement agricole 2010 du ministère de l’Agriculture⁵, d’entretiens qui peuvent être réalisés avec des acteurs locaux, et d’échanges informels avec des professionnels et/ou représentants du territoire pressenti.

Élaboration des fiches de jeu

Les fiches du jeu, utilisées par les joueurs dans la première étape, sont des éléments de support importants, car elles permettent d’accéder aux informations sur le territoire visé. Elles sont élaborées, jusqu’à présent, par les auteurs de l’article, mais la méthodologie est facilement transférable à condition de maîtriser des bases en géomatique et graphisme. Deux personnes peuvent élaborer un jeu de fiche relatif à un territoire en quelques semaines. Néanmoins, il est possible d’utiliser un même cas d’étude dans plusieurs contextes de formation. Plusieurs cas d’étude sont déjà accessibles aux personnes qui souhaiteraient développer le jeu.

Une fiche se présente sous la forme d’un titre (exemple : commerces), un sous-titre (exemple : commerces de proximité, grandes surfaces...), une partie représentation graphique : schéma, carte, dessin, photographie, image, données statistiques, etc., et une partie textuelle (pouvant être complémentaire). Elle présente les informations élémentaires relatives aux principales thématiques du territoire. C’est l’étape fondamentale du jeu qui conditionne sa réussite. Chacune de ces fiches présente de manière claire et argumentée une thématique. Cette présentation est étayée par des données et des constats objectivés. Le principe de construction de ces fiches repose sur le postulat :

Qu’il faut donc relativiser leurs dires (les joueurs), en apportant en contrepoint des données plus objectives, car observables ou mesurées. La seconde raison est qu’il est vain de laisser croire aux acteurs qu’ils peuvent décider sans contrainte, il est plus efficace de leur donner les moyens de prendre en compte eux-mêmes l’ensemble des règles et normes qui cadrent les actions possibles (Lardon et Piveteau, 2005, p. 76).

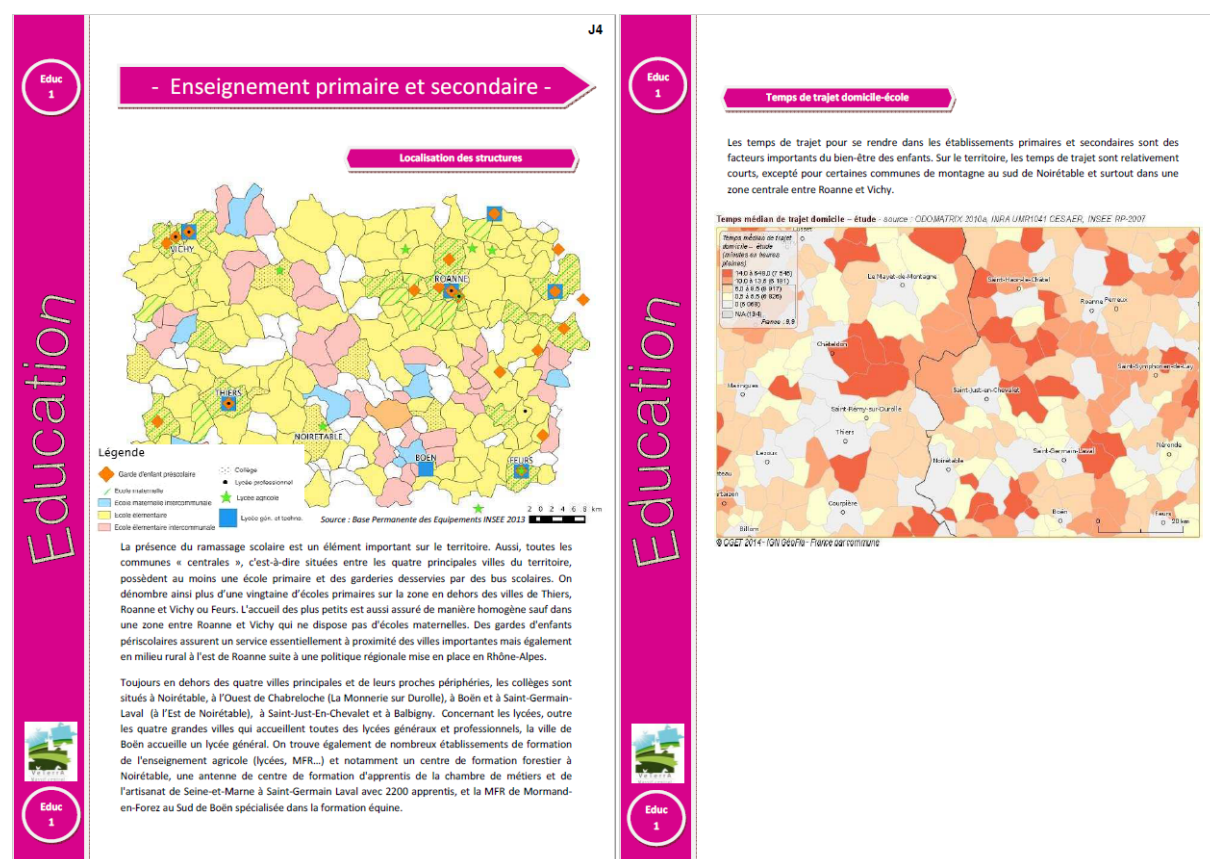
Pour permettre de réaliser un vrai choix – à partir des fiches proposées et d’inciter les joueurs à hiérarchiser les informations et à sélectionner ce qui est vraiment le plus significatif pour eux sur le territoire –, il est important d’avoir au moins quatre fiches par joueur, parmi lesquelles ils n’en sélectionneront que deux. Le nombre total de fiches et le nombre de

⁴ Institut national de la statistique et des études économiques.

⁵ Disponible sur <http://www.agreste.agriculture.gouv.fr/recensement-agricole-2010/>

joueurs dans chaque groupe de jeu doivent ainsi être ajustés (par exemple, six joueurs par table implique l'élaboration de vingt-quatre fiches de jeu). Chaque fiche appartient à une thématique. Les thématiques des fiches sont adaptées au contexte du public, à l'objectif et au territoire choisi. Pour exemple, les thématiques peuvent être les caractéristiques physiques (relief, météorologie), l'économie sur le territoire (emplois, présence de commerces), les loisirs possibles (sorties, patrimoine, etc.), ou encore l'éducation (présence d'écoles, etc.). Un exemple de fiche est présenté en figure 1.

Figure 1 : Exemple de fiche de jeu recto/verso relative à l'éducation utilisée pour un « jeu de territoire – orientation »

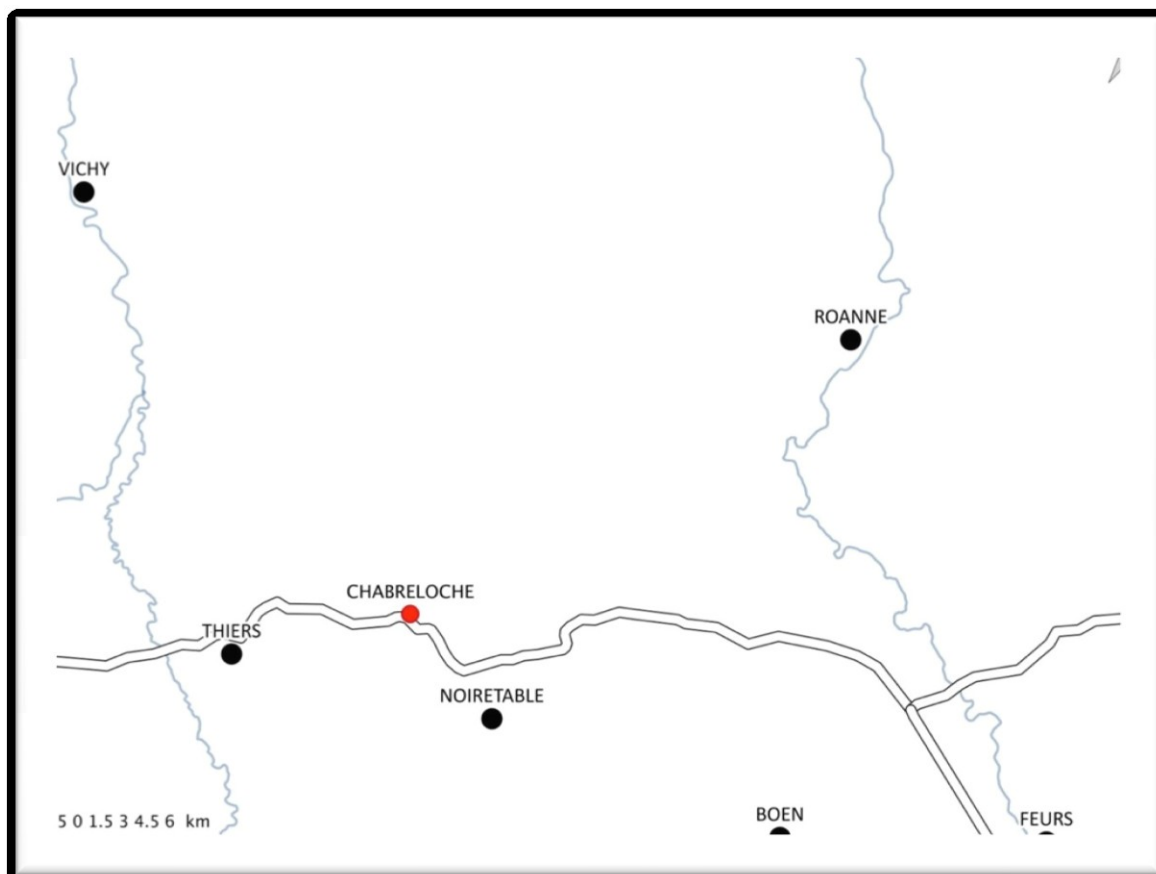


Ces thématiques nécessitent le recueil et la mise en forme de données concernant le territoire retenu. Les contenus des fiches de chaque thématique sont construits à partir de données statistiques et cartographiques des organismes ayant permis de sélectionner la zone de jeu et évoqués précédemment. Ils s'appuient également pour certaines thématiques sur des éléments factuels recueillis auprès d'acteurs de terrain (office de tourisme, etc.), de données officielles (des départements, villes, communautés de communes, syndicats professionnels) ou de brochures (d'entreprises, de guide de tourisme, etc.). L'origine des données est indiquée sur chacune des fiches. Comme le soulignent Buchs et Butera (2001), la confrontation des représentations des joueurs nécessite des informations de fond de qualité pour que les joueurs puissent interagir positivement. Les fiches doivent donc permettre aux participants de s'appuyer sur des données tangibles, favorisant leur décentration.

Élaboration du fond de carte

Le fond de carte sert de support global aux échanges du jeu. C'est sur celui-ci que sont reportées les différentes informations issues des fiches de jeu lors de l'étape du diagnostic, mais également de celles de la construction des scénarios ou de l'élaboration des fiches-action des étapes suivantes. La délimitation du fond de carte est réalisée à partir d'une carte globale permettant de positionner l'ensemble des éléments des fiches de jeu sur le territoire visé.

Figure 2 : Exemple de fond de carte utilisé pour un « jeu de territoire – orientation »



À partir de celle-ci, on détermine le fond de carte précis qui est utilisé, en fonction de la visualisation optimale des éléments figurant dans les fiches. Cette visualisation s'effectue notamment grâce à un logiciel géomatique permettant d'afficher les différentes couches de données pertinentes⁶. Le fond de carte obtenu est complété ensuite par plusieurs repères permettant aux joueurs de s'orienter au mieux sur le territoire et de positionner les éléments issus des fiches de jeu : les principales villes du territoire délimité, le ou les axes autoroutiers, les éléments de référence du territoire, les cours d'eau, qui fournissent des repères visuels. Aucun contour administratif n'apparaît sur le fond de carte de manière à ne pas générer un problème de compréhension. En effet, les limites départementales et régionales traversent souvent les territoires étudiés en de nombreux endroits. De même, la géographie physique

⁶ Les auteurs utilisent classiquement le logiciel libre QGis, mais d'autres logiciels peuvent bien entendu être mobilisés.

(montagne notamment) n'est pas indiquée, car elle fait souvent partie d'un des éléments des fiches de jeu. Une échelle de distance, ainsi que la direction du Nord viennent compléter le fond de carte. Ce fond de carte est édité au format A0. Ce format couvre l'ensemble de la table de jeu, sans la dépasser, ce qui permet de dessiner facilement les éléments sélectionnés sur les fiches. Il est distribué sur chaque table à deux reprises pendant le jeu. Une première fois pour l'étape de diagnostic, où il sert à positionner les éléments sélectionnés dans les fiches. Une seconde fois, où il sert de support au dessin du scénario d'évolution. Un dernier fond de carte est affiché dans la salle pour la dernière restitution en plénière, où chaque groupe viendra reporter ses propositions d'actions sur un fond commun. Un exemple du fond de carte utilisé pour le « jeu de territoire – orientation » est présenté dans la figure 2.

Autres supports

Le jeu de territoire nécessite également la mise en place d'autres supports⁷, qui seront utilisés dans le déroulement du jeu. Ils sont listés ci-dessous :

- Une fiche de rappel de consignes pour les animateurs.
- Une fiche de suivi des fiches utilisées par table de jeu. Ce document permet à l'animateur de noter les fiches sélectionnées et leur ordre d'utilisation par les joueurs.
- Un badge nominatif par joueur et animateur qui favorise la communication entre eux. En effet, même si une familiarité existe entre les étudiants, voire avec les enseignants, elle n'est pas aussi évidente avec les animateurs et les vétérinaires praticiens. Le badge permet ainsi de reconnaître plus simplement les autres joueurs grâce à des codes de couleur par groupe.
- Une fiche de situation en A4 par table de jeu qui permet aux joueurs de positionner le territoire étudié par rapport aux régions administratives.
- Un fond IGN⁸ au 1/25 000e du territoire. Celui-ci est affiché dans la salle. Il permet, par sa précision, de mieux appréhender le territoire du jeu. Il rend par ailleurs plus facile la lecture de certaines fiches de jeu, car certains joueurs sont plus habitués à ce format.
- Une feuille de légende par table et par étape de jeu, car celle-ci n'est pas inscrite directement sur le fond de maquette afin de ne pas gêner son utilisation. Comme le soulignent Lardon *et al.* (2008), une légende explicite permet de mieux comprendre et retranscrire le propos des joueurs lors du dessin.
- Trois fiches-action vierges par table permettant de noter les différents éléments relatifs aux échanges de la troisième étape du jeu. Les groupes qui souhaitent proposer plus d'actions peuvent en obtenir d'autres.

⁷ On ne présente pas ici l'ensemble du matériel nécessaire au jeu, mais seulement les supports produits pour celui-ci. Bien entendu comme toute activité pédagogique de groupe, le jeu nécessite : matériel de dessin (feutres multicolores, stylos...), matériel pour les restitutions (tableau papier et marqueurs), matériel numérique pour la vidéoprojection ou encore logistique de la salle (chaises, tables...).

⁸ Institut géographique national.

Déroulement du « jeu de territoire – orientation »

Les trois étapes traditionnelles du jeu (diagnostic, élaboration de scénario et propositions d'actions) favorables à la mise en place d'activités collaboratives permettant la décentration des étudiants (analyse, modélisation, projection, anticipation et résolution) ont été reprises et adaptées au contexte spécifique de l'orientation, même si l'articulation du jeu respecte toujours un déroulement classique. Chaque étape se joue par groupe sur une table de jeu qui lui est propre. Le jeu reprend l'architecture générique présentée précédemment comme cela est proposé dans le tableau 1.

Tableau 1 : Exemple type du déroulement d'un « jeu de territoire – orientation »

	Plénière	Ateliers			Pauses
		Diagnostic du territoire	Élaboration des scénarios	Élaboration des fiches actions	
12 h 30	Présentation				
13 h		Lecture des fiches			
13 h 30		1er tour de fiches			
14 h		2e tour de fiches			
14 h 30	1er restitution				Pauses réalisées au gré des groupes
15 h			Élaboration des scénarios		
15 h 30				Élaboration des actions	
16 h	2° restitution				
16 h 30	Débriefage				
17 h	Conclusion				

Deux aménagements principaux sont cependant effectués dans le déroulement. Le premier aménagement concerne la continuité instaurée entre la deuxième et la troisième étape. Le but est de ne pas trop partitionner ces deux tâches projectives afin de ne pas couper la réflexion des joueurs. Cela s'explique par le fait que, dans le cas présent, les étudiants peuvent ne pas être originaires du territoire qui va être étudié, et ont besoin de conserver les repères entre les étapes afin de les conduire au mieux⁹. Le second aménagement concerne la gestion des groupes pendant le jeu. En effet, dans le jeu générique, les groupes ont la possibilité d'échanger et de se mélanger entre eux au cours des étapes. Cela permet de faire tourner les joueurs et à leur faire rencontrer d'autres acteurs du territoire pour se confronter à leurs représentations. Dans le cas des étudiants, cette finalité, bien que possible, ne semble pas opératoire pour atteindre les objectifs fixés. En effet, il est fait le choix ici de créer une familiarité entre les joueurs et une interdépendance entre eux (Renard, Roussiau, et Fleury-Bahi, 2012). Cela semble plus difficile par un mélange des groupes, en particulier parce que

⁹ Dans le jeu générique, les participants sont généralement des acteurs du territoire.

les étudiants nouvellement intégrés ne connaîtraient pas les informations issues de la première étape maîtrisées par les autres joueurs (les choix de fiches seraient différents entre les groupes). Il y a donc un intérêt à ce que les joueurs restent dans les mêmes groupes tout au long du jeu et que les interactions avec l'extérieur de celui-ci ne s'effectuent qu'au moment des restitutions.

Accueil des participants

À l'arrivée de chaque participant, le badge nominatif et coloré leur est remis. Il leur permet d'identifier les autres membres de leur groupe de jeu, les animateurs, et de faire connaissance (notamment avec les professionnels). Ensuite, une présentation du jeu de territoire est réalisée en plénière.

Figure 3 : Organisation de la salle pendant le « jeu de territoire – orientation »



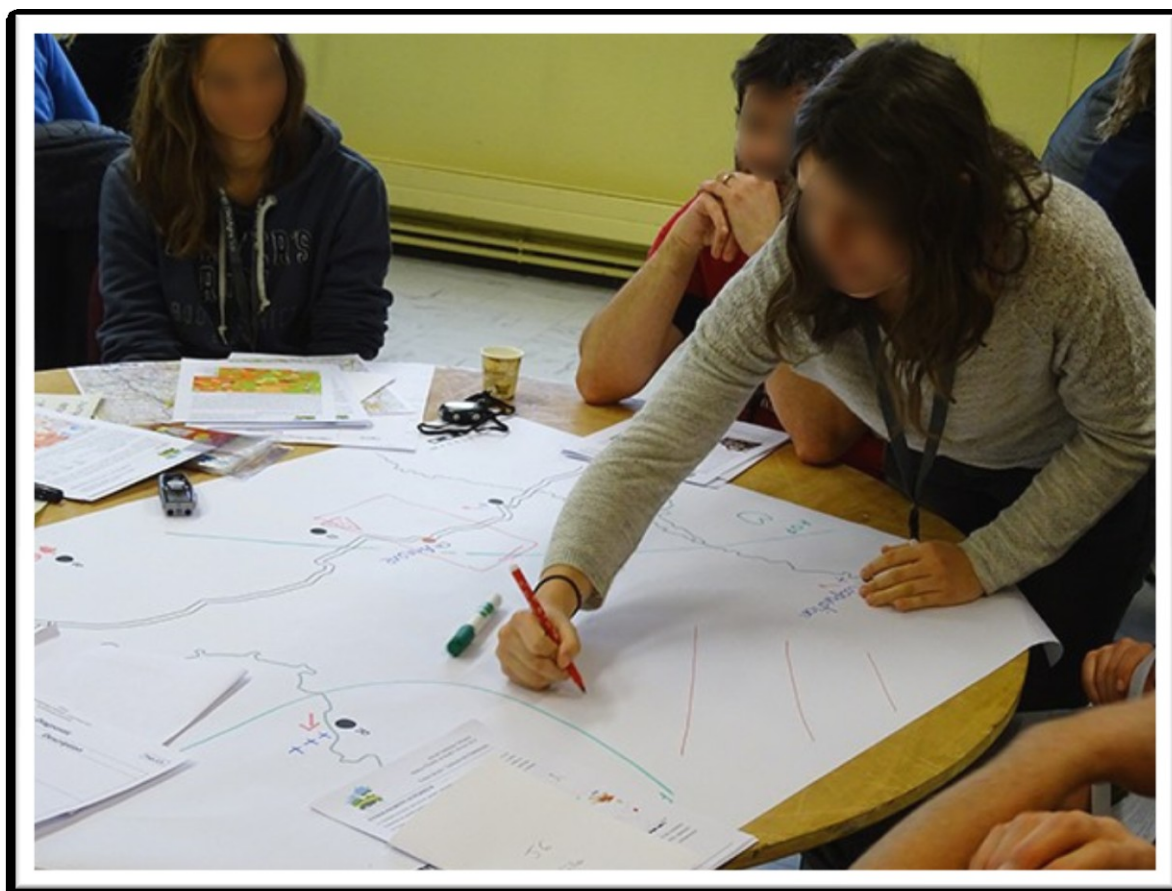
L'objectif du jeu est mis en avant en insistant sur le fait qu'il sert à faire découvrir et appréhender aux étudiants le territoire rural comme lieu possible d'activité et d'installation. Les trois étapes du jeu et leur enchaînement sont alors évoqués (déroulement, but, organisation), ainsi que des consignes complémentaires (pas d'échanges entre les groupes pendant les étapes, pas de mélange de groupes). Le but est de permettre un démarrage rapide du jeu dès l'entrée dans la salle. Le choix du territoire retenu est explicité, en présentant brièvement sa situation géographique. Le rôle des acteurs professionnels dans ce processus

est alors annoncé : permettre l'apport d'un regard professionnel aux étudiants. Enfin, il est souligné que les consignes de chaque étape sont affichées dans la salle de jeu et qu'elles seront rappelées brièvement à l'oral avant chacune des étapes par l'animateur du groupe. Les participants étudiants et professionnels entrent dans la salle, et s'installent directement à leur table de jeu avec l'animateur de celle-ci. La figure 3 présente l'organisation type dans l'espace.

Étape de diagnostic

La première étape du jeu débute à chaque table par un rappel de son objectif par les animateurs : construire une représentation partagée du territoire à partir de fiches de jeu élaborées à l'aide de données portant sur ce territoire. L'animateur fait désigner au groupe deux étudiants joueurs pour effectuer la restitution plénière en fin d'étape. Les joueurs prennent alors connaissance des fiches mises à leur disposition. Du fait de la densité d'informations sur un territoire inconnu, une trentaine de minutes sont réservées à leur appropriation. Cette phase silencieuse permet aux participants d'apprécier la variété des informations de chaque thématique.

Figure 4 : Étudiante dessinant les éléments d'une fiche de jeu choisie pendant la phase de diagnostic du « jeu de territoire – orientation »



Chaque joueur doit sélectionner deux fiches pour les deux tours de jeu en fonction de ce qui lui semble le plus significatif pour s'y installer. Il faut noter que la répartition des fiches de jeu a été prévue pour chaque table. Elle sert à surmonter une limite essentielle, à savoir éviter qu'un joueur se retrouve avec les fiches d'une même thématique et donc les répartir au mieux selon les joueurs. Néanmoins, cette répartition est identique entre les groupes. Chaque joueur choisit tout d'abord une fiche à partir de laquelle il va sélectionner des informations qu'il va partager avec le groupe de joueurs, développer un argumentaire sur des enjeux identifiés et leurs importances pour le territoire, et proposer une légende pour les représenter et les dessiner sur le fond de carte commun. Ce choix peut être discuté par les autres, mais, en fin de compte, c'est le joueur qui détient la fiche qui décide. Après le premier tour de fiches, chaque joueur va choisir une deuxième fiche parmi celles qui lui restent pour un deuxième tour de jeu. Chaque joueur présente ensuite cette deuxième fiche de jeu qui lui semble pertinente, il l'argumente puis la dessine. Il remplit également la légende pour expliciter l'élément dessiné. À la fin des deux tours, le groupe donne un titre à la carte réalisée collectivement qui synthétise les apports des joueurs. La figure 4 présente un exemple de déroulement de cette séquence.

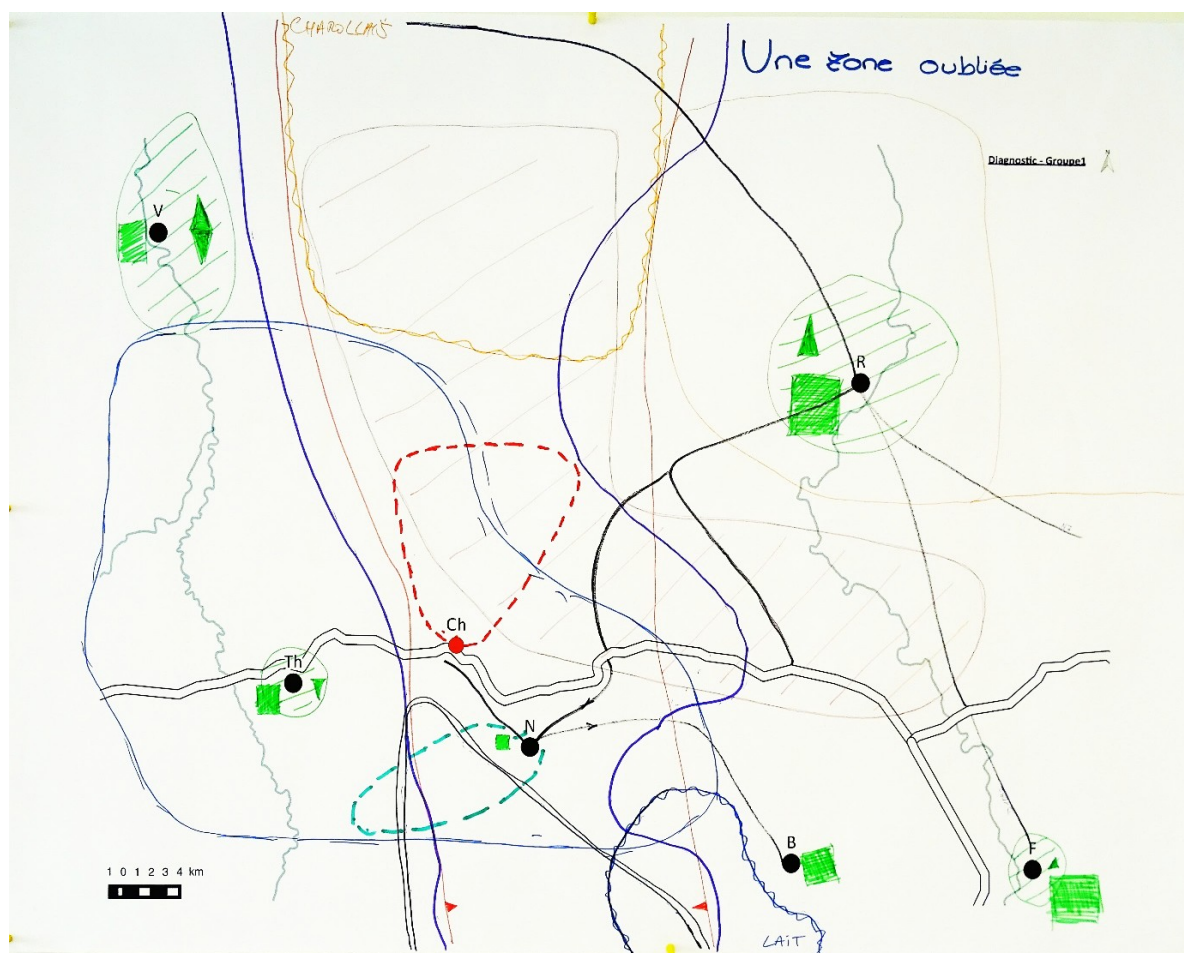
Au fur et à mesure des deux tours, les deux joueurs étudiants choisis pour effectuer la restitution notent sur une feuille de tableau papier les éléments de décisions et de justifications qui ont permis de construire la carte commune. Comme le soulignent Lardon *et al.* (2008, p. 17), il est souvent observé que *« les objets s'enrichissent au cours du jeu dans les significations qu'ils portent. Le discours qui les accompagne est primordial et il importe de le recueillir, car le dessin s'arrête souvent à un minimum de sens partagé »*.

Lors de la première restitution, il est demandé à deux étudiants sélectionnés par groupe de commenter, pendant 10 minutes devant l'ensemble des joueurs, la construction commune réalisée pour le territoire. Pour cela, ils utilisent à la fois la carte du territoire constituée sur le fond de carte et sa légende, affichée de manière centrale, mais également leurs notes.

Il s'agit d'un aspect fondamental du déroulement du jeu, car les étudiants en sont ici les principaux sujets, étant donné que c'est à eux que s'adresse le processus mis en place. Il y a donc un enjeu de communication : il semble important de favoriser l'expression de leurs représentations et celles du groupe. Ainsi, aux deux étudiants qui effectuent la restitution de cette première étape pour expliquer le diagnostic, deux autres étudiants effectueront ensuite la restitution des deux autres étapes, un pour les scénarios, un pour les fiches-action.

Chaque groupe effectue ainsi cette première restitution. Les synthèses écrites et les cartes présentées sont ensuite affichées sur un côté de la salle accessible et visible à l'ensemble des participants. La figure 5 présente ainsi un exemple de diagnostic réalisé.

Figure 5 : Exemple de diagnostic réalisé par un groupe d'étudiants



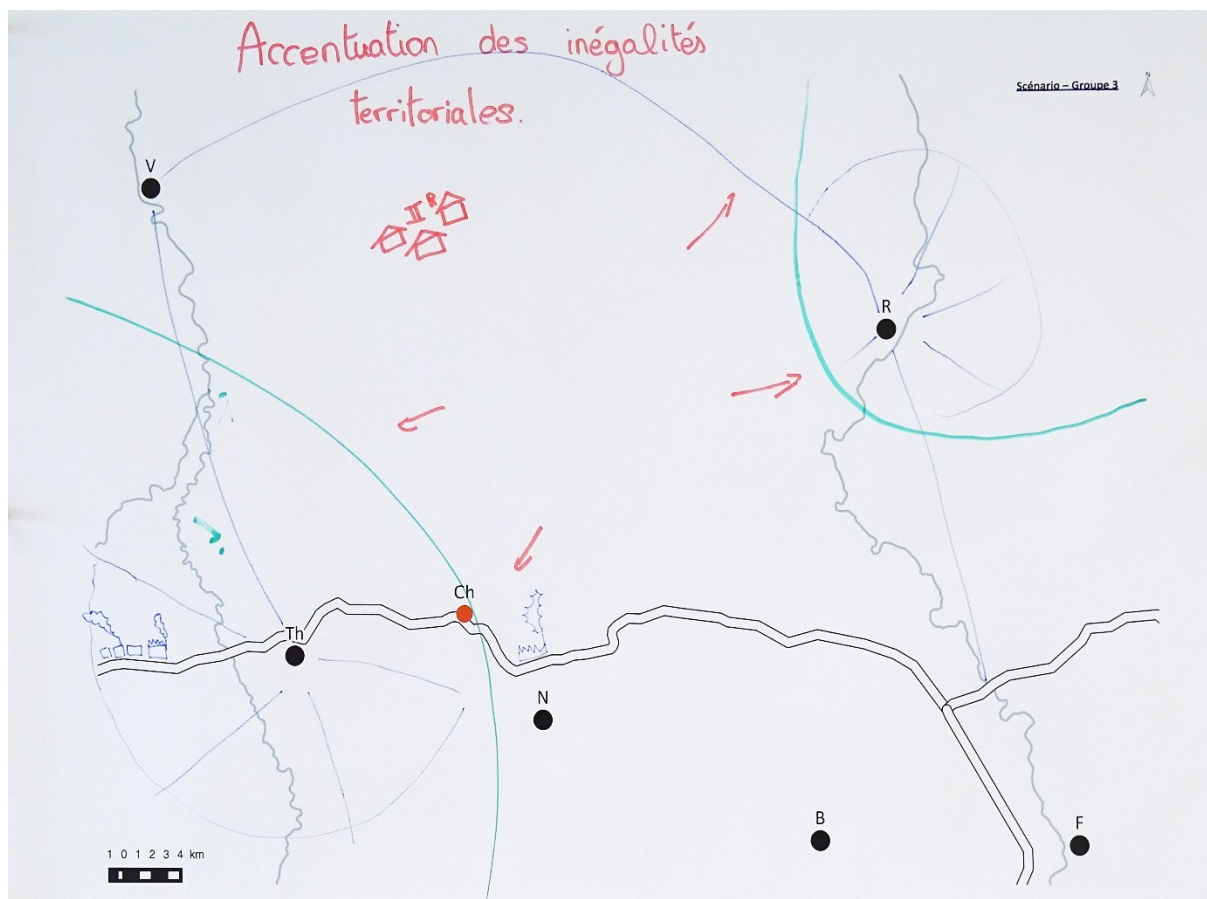
Les joueurs effectuant les restitutions regagnent ensuite leur place pour les étapes suivantes. Ainsi, dans la perspective des travaux de Darnon et Butera (2007), l'effet d'interdépendance généré par le jeu, à la fois en groupe, mais aussi dans ces phases de restitution, peut renforcer l'implication des individus dans la situation d'apprentissage.

Étapes des scénarios et fiches-action

– Étape 2 : Imaginer les futurs du territoire par des scénarios d'évolution. La seconde étape est une phase prospective. Elle permet aux joueurs de se projeter dans l'avenir pour imaginer des pistes d'actions pour le présent. À ce titre, il est demandé à ces derniers de dessiner des scénarios d'évolution du territoire à un horizon de 15-20 ans. Concrètement, chaque groupe de joueurs produit, en forçant le trait, un scénario d'évolution du territoire matérialisé par un titre, un dessin, une légende, une phrase d'explication du scénario. Il peut s'agir d'un scénario catastrophe, d'un idéal type, d'un scénario endogène ou ouvert. Un scénario d'évolution est une représentation du territoire futur, imaginé à partir d'hypothèses de transformation des principales dynamiques du territoire. Le scénario ne cherche pas à être réaliste, mais plutôt à caricaturer en exagérant certaines dynamiques choisies. Il se présente, comme la maquette des structures et des dynamiques, avec un titre, une représentation spatiale et sa légende et une phrase d'énoncé du scénario. Lors de cette étape, les joueurs laissent libre cours à leur

imagination et forcent le trait des dynamiques en cours pour révéler les enjeux. Les scénarios sont ensuite présentés à l'ensemble des participants de l'atelier. Les dessins sont affichés au mur en rapprochant ceux qui se ressemblent. La confrontation des différents scénarios est le support de débats qui expriment les évolutions voulues ou redoutées par les acteurs.

Figure 6 : Exemple de scénario réalisé par un groupe d'étudiants



La deuxième étape commence par un rappel de la consigne par l'animateur : imaginer un scénario d'évolution du territoire à 15/20 ans. Ce scénario d'évolution peut être soit idyllique soit catastrophique ou complètement neutre. L'animateur insiste sur la possibilité, voire la nécessité, de forcer le trait et de sortir du schéma de développement simple, et de ne pas hésiter à proposer des évolutions sans chercher à être réaliste, tout en s'appuyant sur les dynamiques identifiées de l'étape précédente. Les joueurs échangent sur ce que peut être le scénario d'évolution. Ils dessinent alors le scénario sur un nouveau fond de carte et un titre est choisi. Comme précédemment, un joueur note les éléments de décision et de justification permettant de construire le scénario d'évolution sur le fond de carte. Un exemple de scénario, ainsi produit, est proposé en figure 6.

Les joueurs enchaînent alors sans coupure sur la dernière étape pour conserver la dynamique d'échanges enclenchée. Chaque groupe peut néanmoins prendre une pause quand il le souhaite. Cette pause, prise pendant environ 15/20 minutes pendant ces deux étapes, permet

de favoriser les échanges entre les étudiants et les professionnels sur leurs propres parcours et leurs propres situations.

– Étape 3 : Quelles actions mettre en place pour cadrer les actions possibles ? Pour la dernière étape en groupe, la consigne est d’imaginer au moins deux actions susceptibles de favoriser l’attractivité du territoire. Le groupe doit alors s’appuyer sur les étapes précédentes (diagnostic et scénario) pour proposer des actions. Les actions proposées peuvent être de différentes sortes : sur la dynamique économique, sur l’attractivité du territoire, son accessibilité, etc. Il n’y a pas de limites sur ce point. Elles peuvent viser à réduire une dynamique négative identifiée dans le scénario ou renforcer une dynamique positive, ou s’appuyer sur un point spécifique du diagnostic. Elles peuvent concerner des acteurs différents (professionnels, élus, collectivités...), des échelles d’intervention et des temporalités variées. Pour chaque action proposée, les joueurs indiquent sur une fiche-action ; un titre, sa justification, son contenu (les actions à réaliser), le public visé, le public acteur (qui fait l’action ou la coordonne), sa possibilité de réalisation dans le temps, et sa localisation.

La deuxième restitution est réalisée à la fin de cette deuxième étape. Lors de celle-ci, chaque groupe présente à tour de rôle les résultats des deux étapes écoulées. Dans un premier temps, il est demandé à un étudiant de chaque groupe de restituer pendant 10 minutes (avec l’appui du groupe) le scénario d’évolution du territoire imaginé en s’appuyant sur la carte produite et sur ses notes. Les synthèses et les cartes présentées sont ensuite affichées sur un côté de la salle accessible et visible à l’ensemble des participants comme lors de la première restitution. Dans un second temps, il est demandé à un étudiant de chaque groupe de restituer pendant 10 minutes (avec l’appui du groupe) les actions proposées pendant la troisième étape. Il spécifie d’abord les conditions entravant ou facilitant la mise en œuvre de tel ou tel scénario imaginé. Chaque étudiant présente ensuite une fiche action produite et dessine sur un fond de carte collectif aux groupes l’action imaginée. Il s’appuie pour cela sur la fiche-action et ses notes.

Débriefage et conclusion

À la fin des restitutions, la carte globale des fiches-action produite reste affichée. Un temps d’échanges entre tous les participants se déroule alors autour de cette carte globale et des propositions des divers groupes. Ce temps permet de comprendre les différents modes d’appropriation du territoire par les groupes et leurs diversités en prenant également en compte les autres productions du jeu, diagnostic et scénarios. Les étudiants sont alors interrogés sur la pertinence du territoire étudié et sur la possibilité de s’y installer.

Un débriefage conduit ensuite à questionner les participants sur leurs avis concernant la démarche du jeu de territoire et la compréhension de la problématique de l’installation en milieu rural. Les étudiants sont interrogés en premier, les acteurs professionnels ensuite. Le jeu se termine sur le vécu des animateurs et les remerciements aux différents participants.

Préconisations pratiques pour son adaptation

Cette adaptation du jeu de territoire comme outil d’aide à l’orientation impose de réfléchir à ses modalités, car cette utilisation ne peut se transférer directement dans tout contexte pédagogique. Pour exemple, le jeu est expérimenté depuis 2015 auprès d’étudiants vétérinaires se questionnant sur la possibilité d’exercer une activité auprès d’animaux de

production en milieu rural. Son évaluation montre que ceux-ci intègrent, à la suite du dispositif, les dimensions du territoire rural dans leur projet professionnel, via la transformation de leurs représentations (Dernat, 2016 ; Dernat *et al.*, 2018). Ainsi, les étudiants qui, avant de pratiquer le jeu, possèdent des représentations assez monolithiques (isolement, peu de services ou de loisirs, peu attractif ou innovant, etc.) et confuses (peu de connaissances de différences géographiques) des territoires ruraux, développent ensuite des argumentaires construits montrant la conscience d'une variété de situations et la capacité à analyser des contextes spécifiques sans stéréotypes. Ils passent ainsi de manière schématique de la « campagne » aux « territoires ruraux ». Cependant, au-delà de cet effet positif du jeu, il est nécessaire de prendre en compte que le jeu de territoire ne puisse pas être transféré directement au sein de n'importe quel cursus ou formation. Il faut rappeler que le jeu, dans sa version générique, est d'un coût faible et de réalisation rapide, ce qui n'est pas forcément le cas dans son adaptation. Le point central de cette transposition didactique repose notamment sur trois contraintes spécifiques développées ci-après : la durée du dispositif, le choix du cursus et le cas d'étude.

Durée du dispositif

Le jeu de territoire a un temps de pratique effectif de 3 h 30 (sans compter la présentation de celui-ci et les débriefings). Cela reste un temps plus important que la majorité des séquences de cours et de travaux dirigés proposés dans les établissements d'enseignement. Pourtant une réduction n'est pas forcément opportune. En effet, dans un cadre proche, Lambert *et al.* (2003, cités par Piermatteo et Guimelli, 2012) ont montré qu'un temps d'échange long peut exercer une surcharge cognitive pouvant réduire le contrôle que les individus exercent sur leurs préjugés, ce qui aurait pour conséquence de favoriser leur expression. Dans le jeu de territoire, sa durée serait favorable à une plus grande décentration en réduisant la résistance des étudiants à celle-ci. Il y aurait donc une utilité à jouer le jeu de territoire sur une durée conséquente. Cependant, le déroulement du jeu et ses résultats montrent une certaine perméabilité entre les étapes 2 et 3. Les scénarios d'anticipation appellent immédiatement chez les participants des solutions à proposer. Une possibilité serait de jumeler ces deux parties en une seule (elles sont déjà jouées de manière continue) permettant de réduire le temps du jeu à 3 h environ. Ce dispositif pourrait alors être mis en place spécifiquement une fois dans l'année : il permettrait de sortir le jeu du cadre traditionnel des enseignements et lui donner une signification supérieure (Bourgeois et Buchs, 2011). Cet élément le rendrait alors favorable à une meilleure décentration des étudiants.

Positionnement du dispositif dans un cursus

Le positionnement de la séquence pédagogique du jeu dans le cursus et le public visé sont aussi deux éléments de réflexion à ne pas négliger. Concernant le premier point, le choix s'oriente préférentiellement vers le début ou le milieu de cursus qui offrent la plus grande possibilité pour les étudiants de réinterroger leurs stages à plusieurs reprises : les étudiants peuvent mettre directement à l'œuvre en stage les compétences et connaissances acquises et faire évoluer leurs représentations. Pour ce qui est de savoir si l'ensemble d'une même promotion doit être visée, le problème est plus complexe. La question posée est de savoir si son application doit concerner tous les étudiants d'un cursus ou seulement des étudiants volontaires. Là-dessus, il semble plus pertinent de ne s'intéresser qu'aux étudiants volontaires. En effet, si l'ensemble des étudiants d'une promotion participe au jeu, le risque sera d'avoir de nombreux étudiants qui ne souhaiteront pas du tout s'orienter vers des

activités en lien avec le milieu rural. Ceux-ci risquent de grever les interactions par des attitudes contre-productives. Par ailleurs, il faut bien garder à l'esprit que l'objectif du jeu n'est pas de convaincre l'ensemble des étudiants, ni de faire changer d'avis des réfractaires à une activité professionnelle en milieu rural ou encore de conforter le choix de ceux qui sont attirés par celle-ci. Le jeu s'adresse à une population d'étudiants hésitants à s'y orienter, et dont le choix est généralement lié aux représentations qu'ils se font du territoire d'activité, qu'ils peuvent en particulier développer lors des stages.

Cas d'étude mobilisé

Le dernier point d'adaptation du jeu sur lequel il semble nécessaire d'insister concerne le cas du territoire utilisé. Ce n'est pas le territoire utilisé à proprement parler qui est utile, mais sa capacité d'illustration de la problématique de l'installation professionnelle au sein des territoires ruraux. Le cas utilisé peut donc être réutilisé sur plusieurs cursus locaux, ce qui réduit les coûts de production (humains et temporels) des fiches de jeu. Le point critique concerne plutôt sa réutilisation dans le temps. En effet, les données du territoire évoluent et doivent être réactualisées. Le territoire mobilisé pourrait perdre sa pertinence dans le temps et le jeu de territoire demanderait alors la conception d'un nouveau cas d'étude. Cet investissement doit être réfléchi au préalable avec les enseignants participants et les techniques de production de données doivent leur être transmises. Ce dernier point semble donc le plus inextricable de l'investissement que les enseignants veulent bien accorder au jeu.

Conclusion

Le « jeu de territoire – orientation » offre, par ses modalités et son organisation, un support favorable pour accompagner l'orientation d'étudiants vers les territoires ruraux, notamment en faisant évoluer leurs représentations. L'usage déjà réalisé de ce dispositif montre qu'il est susceptible d'aider les étudiants à appréhender le territoire rural comme un ensemble hétérogène permettant d'imaginer une vie possible dans celui-ci. Il donne en cela des savoirs utiles aux étudiants dans la construction de leurs projets professionnels. Son application dans différents cursus confrontés à la faiblesse de choix d'activité vers les milieux ruraux est donc possible et utile.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), 179–211.
- Angeon V. et Lardon S. (2003). Dessiner et comprendre le territoire: quand le jeu devient un processus collectif d'apprentissage et de création. Dans B. Debarbieux et S. Lardon (dir.), *Les figures du projet territorial* (p. 245-257). La Tour d'Aigues, France: Éditions de l'Aube.
- Angeon V. et Lardon S. (2007). Le jeu: une méthode d'animation. Dans S. Lardon, P. Moquay et Y. Poss (dir.), *Développement territorial et diagnostic prospectif. Réflexions autour du viaduc de Millau* (p. 289-312). La Tour d'Aigues, France: Éditions de l'Aube.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. Dans H. Guetzkow (dir.), *Groups, leadership, and men* (p. 222–236). Pittsburgh, USA: Carnegie Press.

- Batton-Hubert, M., Joliveau, T. et Lardon, S. (2008). Modélisation spatiale et décision territoriale participative. Conception et mise en œuvre dans des ateliers chercheurs acteurs. *Revue internationale de Géomatique*, 18 (4), 549-569.
- Baude, N., Flacher, A., Bosson, J. L., & Marchand, O. (2008). Soins primaires: crise et dynamique d'avenir Les attentes des internes de troisième cycle de médecine générale. *Médecine*, 4 (3), 135-140.
- Bontron, J. C. (2013). L'accès aux soins des personnes âgées en milieu rural: problématiques et expériences. *Gérontologie et société*, 36 (3), 153-171.
- Bourgeois, E. et Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 291-308). Paris, France : Dunod.
- Buchs, C. et Butera, F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4 (3), 335–357.
- Buchs, C., Falomir, J.-M., Mugny, G. et Quiazade, A. (2002). Significations des positions initiales des cibles et dynamiques d'influence sociale dans une tâche d'aptitudes: l'hypothèse de correspondance. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 1, 134-145.
- Darnon, C. et Butera, F. (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology*, 66 (3), 145–152.
- Darnon, C., Butera, F. et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Debarbieux, B. et Lardon, S. (2003). *Les figures du projet territorial*. La Tour d'Aigues, France: Datar – Éditions de l'Aube.
- Deffontaines J.-P., Marcelpoil E. et Moquay P. (2001). Le développement territorial: une diversité d'interprétations. Dans Lardon S., Maurel P. et Piveteau V. (dir.), *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques* (p. 39-56). Paris, France: Hermès.
- Depeau, S. et Ramadier, T. (2011). L'espace en représentation ou comment comprendre la dimension sociale du rapport des individus à l'environnement. *Pratiques psychologiques*, 17 (1), 65-79.
- Dernat, S. (2015). Territory Game: a pedagogical tool to assist veterinary students in career choices regarding rural areas. *Proceedings of the Veterinary Education Symposium (VetEd 2015)*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Dernat, S., Johany, F. (2017). *Support de formation au jeu de territoire. Version 0,1* (Cours, Institut d'Enseignement supérieur et de Recherche en Alimentation, Santé animale, Sciences agronomiques et de l'Environnement, FRA, École Nationale Vétérinaire d'Alfort, FRA, Université de Liège, BEL). 26. <https://prodinra.inra.fr/record/410705>
- Dernat, S. et Siméone, A. (2014). Représentations socioprofessionnelles et choix de la spécialisation: le cas de la filière vétérinaire rurale, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (2). <http://ripes.revues.org/832>
- Dernat, S., et Siméone, A. (2016). Stages et transition professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une approche psychosociale du cursus vétérinaire. *Questions Vives, Recherches en éducation*, 24 (1).
- Dernat, S., & Siméone, A. (2018). A socio-spatial dimension of career choices in veterinary education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–19.

- Dernat, S., Verchere, A., Johany, F., Simeone, A., & Lardon, S. (2018). Évaluer l'effet de professionnels dans une activité collaborative au service de l'accompagnement de l'orientation des étudiants. Une entrée en animation des groupes par l'étude des conflits sociocognitifs. *Phronesis*, 7 (1), 24-44.
- Dias, P., & Ramadier, T. (2015). Social trajectory and socio-spatial representation of urban space: The relation between social and cognitive structures. *Journal of environmental psychology*, 41, 135-144.
- Doise, W., Mugny, G. et Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5 (3), 367-383.
- Hashizume, C. T., Woloschuk, W. et Hecker, K. G. (2015). Changes in Veterinary Students' Attitudes toward the Rural Environment and Rural Veterinary Practice: A Longitudinal Cohort Study. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42 (2), 112-128.
- Jamet, E., Lardon, S. et Le Blanc, P. (2012). *Jeu de territoire « Migrations des jeunes et développement du Témiscamingue »*. Plaque de restitution présentée à la séance du 24 mai 2012 à Ville-Marie, Canada.
- Jodelet, D. (1982). Les représentations sociospatiales de la ville. Dans P.-H. Derycke (dir.), *Conceptions de l'espace* (p. 145-177). Nanterre, France: Recherches pluridisciplinaires de l'Université Paris X-Nanterre.
- Laferté G., Renahy N. et Diallo A. (2012). Mondes ruraux et périurbains: quelles représentations, quelles réalités ? Dans R. Vall et L. Rossignol (dir.), *Sur les représentations et les transformations sociales des mondes ruraux et périurbains* (Rapport d'information n° 257, p. 16-30), Paris, France: Sénat.
- Lardon S. (2013). Developing a territorial project. The "territory game", a coordination tool for local stakeholders. *FaçSADe, Research results*, 38.
- Lardon, S., Angeon, V., Le Blanc, P. et Trognon, L. (2010). Usage du « jeu de territoire » pour faciliter la construction d'une vision partagée du territoire dans une démarche participative. L'élaboration du plan stratégique du Témiscamingue (Québec, Canada). Dans *Actes du colloque franco-polonais: développement durable des territoires, de la mobilisation des acteurs aux démarches participatives*. (28, p. 129-145). Clermont-Ferrand, France : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Lardon, S., Caron, P., Bronner, A., Giacomel, G., Raymond, R. et Brau, F. (2008). Jeu de construction de territoire. Usages des représentations spatiales dans une démarche participative. *Revue internationale de géomatique*, 18 (1), 507-530.
- Lardon, S., Le Ber, F., Brassac, C., Caron, P., Mainguenaud, M. et Préau, J. M. (2006). Conception collaborative d'objets géo-graphiques. Application aux jeux de territoire. *Revue internationale de Géomatique*, 16 (2), 269-284.
- Lardon, S. et Lièvre, P. (2014). Jeu de territoire et management de projet. Dans V. Angeon, S. Lardon et P. LeBlanc (dir.), *Formation et apprentissage collectif territorial* (Tome 1, p. 187-203). Paris, France: L'Harmattan.
- Lardon, S. et Piveteau, V. (2005). Méthodologie de diagnostic pour le projet de territoire: une approche par les modèles spatiaux. *Géocarrefour: Revue de géographie de Lyon*, 80 (2), 75-90.

- Lardon, S., Poli, D., Fanfani, D., Giacchè, G. et Magnaghi, A. (2015). Croiser les regards d'agronomes et d'urbanistes pour penser l'agriculture périurbaine. Le cas des parcs agricoles de la plaine de Florence (Italie). Dans S. Lardon et A. Pernet (dir.), *Explorer le territoire par le projet. L'ingénierie territoriale à l'épreuve des pratiques de conception. Espace rural et projet spatial* (5, p. 219-231). Saint-Étienne, France: Presses Universitaires de Saint-Étienne.
- Marková, I. et Orfali, B. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès*, 41 (1), 25-31.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Piermattéo, A. et Guimelli, C. (2012). Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive: une étude exploratoire. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 94 (2), 223-247.
- Piveteau, V. (1994). *L'avenir à long terme des zones rurales fragiles: approche par le jeu prospectif d'une question complexe* (Thèse de doctorat) Université Paris 1.
- Piveteau, V. et Lardon, S. (2002). Chorèmes et diagnostics de territoire: une expérience de formation. *Mappemonde*, 68 (4), 1-6.
- Psaltis, C. (2010). Commentary: On the inertia of social representations. *Papers on Social Representations*, 19, 1-8.
- Renard, É., Roussiau, N. et Fleury-Bahi, G. (2012). Engagement de groupe, transformation des représentations sociales et modifications comportementales. *Bulletin de psychologie*, 521 (5), 467-477.
- Rérat, P. (2014). The selective migration of young graduates: Which of them return to their rural home region and which do not? *Journal of Rural Studies*, 35, 123-132.
- Rijnks, R. H. et Strijker, D. (2013). Spatial effects on the image and identity of a rural area. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 103-111.
- Rothenburger, C. (2014). *Enseigner en école rurale: processus identitaires et développement professionnel d'enseignants du premier degré: étude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique Latine* (Thèse de doctorat), Université Lumière Lyon 2.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e édition). Paris, France : Dunod.
- Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique: Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue française de sociologie*, 385-414.