

# DIDACTIQUES

*en pratique*



# Sommaire

Éditorial .....	3
-----------------	---

## VOLET 1 – *Récits de pratiques*

Sandra HENNAY, Découvrir l'envers de l'histoire scolaire par la recherche : une expérience de partenariat enseignant-chercheur/étudiants pour questionner les enjeux actuels de l'histoire enseignée .....	7
Nathalie PAOLONI & Jérôme SCHOENMAECKERS, Le rôle de l'enseignant dans la mini-entreprise vectrice de développement des compétences terminales .....	13
Hélène ROUCHET, De la découverte des usages des technologies géospatiales en classe à la publication de séquences inédites .....	21
Catherine CHATELAIN & Anne-Françoise SIMONET, Analyse des pratiques professionnelles en épreuves intégrées des futurs aides-soignants sur la base d'une ligne du temps d'un patient .....	29
Patrick COPPENS, Présentation d'une activité innovante en anglais langue étrangère, basée sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et le canevas didactique par situation-problème .....	35

## VOLET 2 – *Dossier thématique : Analyse et comparaison des grilles d'évaluation des stagiaires* *Atelier conjoint Université – Hautes écoles*

Introduction .....	45
Stéphane COLOGNESI & Olivier MAES, À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement ? .....	47
Dorothee JARDON & Delphine POLSON, La grille d'évaluation des stages organisés dans le bachelier AESI en Français à la Haute École Charlemagne .....	53
Anne-Catherine WERNER, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue première à l'ULiège .....	57
Hervé BUNTINX, La grille d'évaluation des stages de Français langue étrangère à la Haute École de la Ville de Liège .....	61
Deborah MEUNIER, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue étrangère à l'ULiège .....	63
Germain SIMONS, Alain SEGATTO, Florence VAN HOOF, Julie VANHOOF, Sophie RADELET, Nicolas SCHROYEN & Lisa SVENNBORG, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Langues modernes à l'ULiège .....	67
Daniel DELBRASSINE, Nos grilles : une tentative de synthèse .....	71

### VOLET 3 – *DidActu*

Étienne SOTTIAUX & Marie-Noëlle HINDRYCKX, La réforme de la formation initiale des enseignants .....	75
Stéphanie NOËL & Patricia SCHILLINGS, Un master de spécialisation en Formation d'enseignant·e·s à l'ULiège .....	79
Nathalie PAOLONI & Jérôme SCHOENMAECKERS, Le parcours du Wikifin Lab : une expérience interactive pour contextualiser le cours de « Formation sociale et économique » .....	81
Christelle GOFFIN, Jean BARON & Annick FAGNANT, Réflexion entre enseignants et chercheurs afin de conférer à la note scolaire davantage de pouvoir informatif .....	85
Valérie HENRY & Germain SIMONS, Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen 2022. Évaluation et didactiques, évaluation et formation des enseignants. Des couples maudits ? .....	89
Échos des Extras du Cifen 2022–2023 .....	91
Des formations continues proposées par les membres du CeFEn en 2023–2024 .....	93

### VOLET 4 – *Échos de la recherche*

Laurent LEDUC & Ingrid MAYEUR, Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen 2024. Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques .....	99
Comptes rendus de recherche	
Alessandro GRECO, Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS .....	101
Jeremy HAMERS, François PROVENZANO, Élise SCHÜRGERS & Ingrid MAYEUR, Dé_montages. Faux et usage du faux en éducation aux médias .....	102
Abstracts .....	105

# De la découverte des usages des technologies géospatiales en classe à la publication de séquences inédites

## Retour sur un projet innovant au sein de la formation initiale des enseignants en géographie

**Hélène ROUCHET**

*ULiège*

*Didactique des Sciences géographiques  
UR DIDACTifen et UR SPHERES*

*helene.rouchet@uliege.be*

### 1. L'intégration des technologies géospatiales dans l'enseignement de la géographie

Dans l'esprit du géographe ou de l'enseignant en géographie, le vocable « outils numériques en géographie » fait référence aux outils numériques de représentation de l'espace (atlas, vue aérienne, image satellite, globe virtuel, géoportail, géovisualisation virtuelle en 3D, etc.). Les termes de « technologies géospatiales » employés ci-après permettent de désigner l'ensemble de ces technologies, à distinguer des outils numériques dans leur ensemble dont les ressources numériques non spécifiques à l'enseignement de la géographie et nécessaires aux apprentissages (projecteur, tableau interactif, etc.).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), s'il est une nouveauté qui n'est pas passée inaperçue aux yeux des enseignants en géographie lors de la mise en œuvre des nouveaux référentiels et programmes, c'est l'apparition officielle des technologies géospatiales. Dans un premier temps, dans le référentiel de l'enseignement qualifiant (2014), l'utilisation des technologies géospatiales comme le globe virtuel apparaît comme un support d'observation pour les élèves. Un pas important est franchi lors de la rédaction du référentiel de l'enseignement en transition (2018) et des programmes associés, avec la définition de savoir-faire relatifs à la manipulation des outils numériques de représentation de l'espace. Des attendus spécifiques et évaluables en fin de parcours de formation sont alors clairement énoncés dans certains programmes, là où d'autres mentionnent le caractère indispensable de la mobilisation et de la manipulation, à différentes échelles, des représentations numériques de l'espace. Une dernière étape vient d'être franchie en 2022 par l'intégration de quelques savoir-faire de base à acquérir par tous les élèves et évaluables au sein du nouveau tronc commun (équivalent à l'enseignement de la 1<sup>re</sup> année primaire à la 3<sup>e</sup> année secondaire). Ce récent référentiel commun en géographie (2022) est en cours de transposition au sein des programmes de cours des différents réseaux d'enseignement en FWB.

Cette intégration d'acquis d'apprentissage de base et évaluables au sein des référentiels communs et des programmes de cours marque une étape importante. En effet, il signifie que l'utilisation des technologies géospatiales en classe n'est plus l'apanage des enseignants dits inventifs ou de ceux dits innovants (d'après les « motivations à l'usage des TIC selon leurs phases de développement » définies par Bruillard et Baron en 2006) qui bénéficient d'un environnement numérique favorable comme l'accès à un projecteur, à un ordinateur, à une connexion internet, à une salle multimédia ou, plus récemment, à des tablettes numériques, etc. Nous arrivons à une phase de scolarisation, c'est-à-dire une phase dans laquelle l'usage de l'environnement numérique est intégré au programme et aux méthodes d'enseignement, avec, en géographie, un usage des technologies géospatiales pour « faire de la géographie » dans une logique de mise en activité des élèves et non plus seulement dans un modèle de bonnes pratiques vu du côté de l'enseignant (Genevois, 2020).

L'intérêt sociétal n'est plus à démontrer quant aux apprentissages de base par rapport à ces technologies auxquelles les élèves sont confrontés presque quotidiennement (par exemple via les systèmes de géolocalisation de leurs réseaux sociaux, via leurs canaux d'information privilégiés, avec une place prépondérante pour la géovisualisation, etc.). Pour autant, différents enjeux peuvent être relevés et nous en citerons deux. Premièrement, sur un plan institutionnel, ce changement implique que l'ensemble des établissements soit équipé des ressources numériques nécessaires pour permettre ces apprentissages par tous les élèves<sup>1</sup>. Pour l'enseignant en géographie, le caractère précédemment facultatif de l'accès à des supports numériques en classe est devenu un impératif. Et deuxièmement, sur un plan professionnel, ce développement de savoir-faire de base à acquérir par les élèves implique que les enseignants en géographie soient eux-mêmes en mesure d'utiliser ces technologies géospatiales au sein de leurs enseignements, mais également de les faire apprendre à leurs élèves. Ceci implique de nouvelles manières d'enseigner qui peuvent être en rupture ou en évolution par rapport à leurs pratiques antérieures, avec les difficultés et périodes de transition que cela comporte (Genevois, 2020). La question qui se pose alors est celle de la formation des enseignants en la matière. Et, en particulier dans le contexte qui nous occupe, dans le cadre de leur formation initiale, comment

développer les capacités des futurs enseignants en géographie à l'usage des technologies géospatiales en classe et par leurs élèves ?

## 2. Le contexte de conception d'un projet de formation innovant

De l'entame du projet où les futurs enseignants appréhendent l'usage des technologies géospatiales en classe jusqu'à la conception de séquences inédites, leur test, leur validation et puis leur publication, une réflexion collective et un travail collaboratif ont été réalisés dans un cadre spécifique.

### 2.1. Au sein de la formation à l'ULiège, un partenariat gagnant-gagnant

Le projet s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants en géographie au secondaire supérieur (de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> secondaire en FWB, soit des élèves de 15 à 18 ans), formation organisée à l'université de Liège. En particulier, il a été réalisé de janvier à juin 2021 dans le cadre des cours de Didactique disciplinaire au sein du master à finalité didactique en Sciences géographiques. Cependant, les productions destinées à être publiées ont fait l'objet d'un suivi jusqu'en avril 2022, comme explicité ci-après.

Ce projet, coordonné par le Laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG) de l'ULiège et réalisé en partenariat avec la FEGEPRO<sup>2</sup>, est initié en réponse à plusieurs défis et enjeux qui, combinés entre eux, apportent une plus-value à l'ensemble des partenaires. (Pour plus d'informations, voir Rouchet *et al.*, 2021.)

Le projet est conçu en intégrant des échanges avec plusieurs membres du comité pédagogique en charge des publications de la FEGEPRO (éditrices et enseignants expérimentés). Forte de la rédaction collective de son précédent ouvrage, *Explorer les territoires du monde au départ de 150 vues du ciel* (Mérenne-Schoumaker & Barthélemy, 2020), l'équipe est en recherche de nouvelles contributions pour ses publications, à la fois pour son prochain ouvrage annuel, collectif également, et pour ses publications bimestrielles.

Pour les étudiants-stagiaires, la conception, l'expérimentation et la validation de séquences créées, ainsi que l'intégration de ce travail au sein d'un projet impliquant différents acteurs, répondent à des objectifs d'apprentissages au sein de leur formation. Ainsi, à l'exception de la finalisation des dossiers destinés à la publication réalisée ultérieurement, les différentes étapes de travail sont valorisées au sein de leur parcours de formation, en ce compris dans le cadre de leurs stages et de leurs pratiques réflexives.

La dynamique collaborative fait partie intégrante du projet et celle-ci est structurée de manière à assurer un bénéfice à tous les intervenants.

## 2.2. L'adaptation des pratiques d'enseignement en contexte Covid-19

L'année académique 2020–2021 est marquée par les modifications hebdomadaires ou bimensuelles des modalités d'enseignement en FWB, tant dans l'enseignement secondaire que supérieur, en période de pandémie Covid-19. Nous assistons alors à la mise à disposition rapide de matériel informatique et de supports numériques permettant l'enseignement à distance<sup>3</sup>. Ainsi, pour l'enseignant en géographie, le caractère impératif d'accès à ces supports pour permettre aux élèves d'utiliser les technologies géospatiales peut être rencontré.

D'après les témoignages de maîtres de stage, durant les périodes d'enseignement à distance ou hybride (présentiel et distanciel en alternance), quelques enseignants n'ont pas franchi le cap de l'utilisation des supports numériques par refus ou crainte d'approcher cette sphère numérique ou encore par sentiment d'incompétence. D'autres l'ont fait de manière basique en transmettant quelques travaux sur leur plateforme numérique scolaire ou par courriel. À l'inverse, des enseignants ont consacré leurs heures à (sur)investir les supports numériques et les technologies géospatiales pour concevoir de nouvelles séquences de cours dispensées en enseignement synchrone ou asynchrone via leur plateforme numérique scolaire. Ainsi, soit des enseignants déjà avertis se sont perfectionnés en ouvrant un nouveau champ d'activités à réaliser avec les élèves, soit, plus généralement, les enseignants en géographie ont pris connaissance des nombreux tutoriels adaptés et des partages de séquences facilitant l'appropriation des usages des technologies géospatiales

en classe. Ces témoignages de terrain sont le reflet des considérations présentées en amont quant à l'intégration des technologies géospatiales dans l'enseignement. L'hypothèse qui peut être posée ici est que cet accès soudain et impératif aux supports numériques a été de nature à accélérer l'évolution des pratiques des enseignants en géographie quant à l'intégration de l'utilisation des technologies géospatiales au sein de leurs cours.

Au sein de la formation des futurs enseignants, le passage en mode hybride ou à distance a été imposé à la veille de leurs premiers stages. Dès lors, les étudiants n'ont pas eu d'autre choix que d'adapter leurs pratiques et de s'emparer des outils numériques à disposition dans leur établissement de stage et ils ont bénéficié d'un accompagnement en urgence et sur mesure. Ils ont alors acquis et partagé une expérience quant à l'utilisation des supports numériques avec et par les élèves. Dès lors, l'intégration de l'exploitation des technologies géospatiales au sein de leurs enseignements, grâce à la mise en œuvre du projet, représentait un développement de nouvelles compétences réalisable dans le temps imparti.

## 3. Le déroulement du projet du point de vue des étudiants

La finalité du projet est double pour les futurs enseignants. D'une part, au sein de leur formation, selon le cadre de travail et les attendus fixés, ils développent leurs compétences en lien avec l'usage des technologies géospatiales en classe et les intègrent aux séquences de cours à créer pour leur dernier stage. D'autre part, ils s'initient à un dispositif collaboratif menant à la publication d'un ouvrage et de séquences de qualité à destination des enseignants de la FWB.

Le projet a officiellement débuté fin janvier 2021 et sa mise en œuvre alterne des séances en autonomie et des séances collectives à un rythme hebdomadaire, hors période de stage. Ainsi, chaque semaine, environ trois heures de travail en commun sont programmées. Un calendrier est défini précisant le contenu de ces séances, les tâches à réaliser en amont, les résultats attendus ainsi que la participation des intervenants extérieurs selon l'avancement des travaux.

## Étapes principales

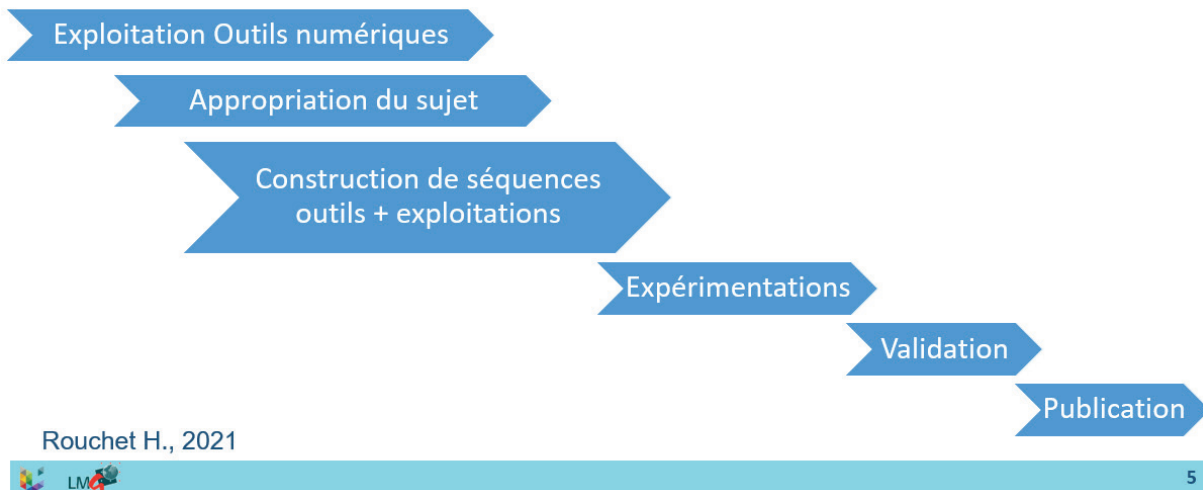


Fig. 1. Extrait de la présentation « Projet "numérique", un partenariat Win-Win+ » (Rouchet, 2021, inédit).

Les trois premières étapes du projet (figure 1) se sont déroulées jusqu'à la mi-mars 2021, les expérimentations en classe jusqu'à la fin avril, suivies par la validation des travaux et les retours réflexifs en mai et juin. Enfin, le travail d'expérimentations complémentaires, de finalisation des productions et de rédaction à des fins de publication a été réalisé jusqu'en avril 2022.

Dans un premier temps, les étudiants sont initiés aux usages des technologies géospatiales en classe. Ces séances permettent de s'interroger sur leur plus-value selon les pratiques et différents modèles théoriques. En parallèle, en autonomie et sur la base de ressources renseignées par l'équipe encadrante relatives à l'aménagement du territoire à Kinshasa (RDC), les étudiants effectuent un travail d'appropriation du sujet et de recherches complémentaires, ce cas d'étude étant méconnu.

Un premier tableau d'idées est rempli et structuré progressivement tenant compte du contexte d'enseignement (6<sup>e</sup> secondaire, section de transition, référentiel 2018, nouveaux programmes 2021), des délais impartis, des préférences des étudiants pour concevoir tel outil ou approfondir tel contenu, etc. Trois scénarios d'apprentissage sont sélectionnés. L'objectif est que ces propositions puissent être mises en œuvre individuellement tout en étant combinables entre elles (c'est-à-dire complémentaires, mais non répétitives).

Par la suite, des tables rondes sont organisées afin de préciser et de fixer le contenu des séquences à construire. Les matières sont alors sélectionnées en lien avec la croissance urbaine, l'utilisation du sol et la fonction résidentielle, et les premières synthèses sont rédigées. En parallèle, trois outils permettant aux élèves d'utiliser les technologies géospatiales sont conçus : l'exploitation d'un récit cartographique (construit et accessible au départ de ArcGIS Online StoryMaps, illustré en figure 2), la construction d'une carte collaborative en ligne grâce à Google Earth Online et l'exploitation d'un globe virtuel (construit et accessible au départ de Google Earth Online).

Le processus de création des séquences se réalise de manière itérative, avec une alternance de travail individuel et de partage des productions en cours, ainsi que d'essais, erreurs et validations successives avec les autres étudiants et encadrants. En parallèle à la rédaction des préparations de stage, les étudiants ont à disposition un canevas standardisé de présentation de séquence, destiné à la publication FEGEPRO. Ce canevas permet de résumer les aspects principaux de leurs préparations, incitant à clarifier les éléments essentiels à communiquer qui concernent les tâches d'apprentissages définies. De plus, certaines rubriques du canevas, comme les *variantes éventuelles*, les incitent à se décentrer de leurs propres pratiques et à proposer des alternatives selon les supports numériques auxquels les



## La croissance urbaine de Kinshasa

Plan de Kinshasa en 1954

Croissance urbaine

Occupation du sol

Topographie Kinshasa

Vous trouverez ci-dessous trois documents :

- Évolution de l'espace bâti à Kinshasa entre 1881 à 1975
- Résultats des classifications d'images Landsat de 1979 à 2015
- Dynamique d'occupation du sol entre 1979 et 2015

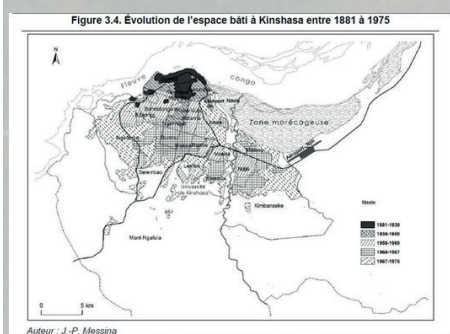


Fig. 2. Capture d'écran du récit cartographique créé pour étudier la croissance urbaine.

enseignants et élèves pourraient avoir accès dans d'autres établissements.

Dès la mi-mars, les séquences sont expérimentées durant les stages. En plus, deux enseignants reçoivent les versions provisoires des documents destinés à être publiés et les expérimentent en l'état, en tout ou en partie. Au sein des différentes classes impliquées, les retours des élèves sont notés, tant concernant la thématique que les tâches d'apprentissages. En mai, les échanges sont organisés pour identifier les points forts, les points à améliorer et les questionnements en suspens par rapport à ces différentes expérimentations. Les propositions de séquences sont ajustées. Des réflexions sont également menées pour assurer le lien entre les travaux proposés et les autres parties de l'ouvrage FEGEPRO en cours de rédaction. Les suggestions sont transmises aux éditrices. Enfin, un travail réflexif individuel et collectif est réalisé, clôturant la partie du projet intégrée à la formation des étudiants.

L'intégration des ajustements issus des expérimentations complémentaires, la sélection des contenus, l'intégration de ressources inédites, la structuration commune entre les différentes séquences et le travail de rédaction des parties complémentaires sont réalisés jusqu'en avril 2022. Ces tâches sont prises

en charge par les coordinateurs du projet en interaction avec les — désormais anciens — étudiants.

Quatre publications<sup>4</sup> découlent de ces travaux. La première, en décembre 2021, est intégrée au sein de l'ouvrage annuel de la FEGEPRO présentant le contexte, une première approche du cas d'étude et les exploitations pédagogiques selon le canevas mentionné précédemment (Rouchet *et al.*, 2021). Les trois publications suivantes sont bimestrielles, de janvier à juin 2022, et correspondent à la publication des séquences avec une synthèse présentant la matière, le cas d'étude et des références complémentaires, ainsi qu'un déroulement suggéré, les documents de travail proposés, des correctifs, voire des exemples de productions d'élèves.

## 4. Quels apports pour les futurs enseignants ? Un premier bilan

La plus-value du projet a été unanimement soulignée par les étudiants-stagiaires lors des deux évaluations concernant l'intégration du projet au sein de leur formation (séance de clôture et travail

réflexif écrit individuel). Si certaines perceptions sont divergentes comme la pertinence (ou non) de bénéficier du canevas de publication dès le début des travaux, les analyses des étudiants convergent par ailleurs.

Ainsi, trois principales difficultés sont mentionnées. La première concerne la gestion individuelle du temps de travail entre les séances collectives, le projet étant balisé par plusieurs échéances successives. La deuxième porte sur la priorisation de la réalisation de certaines tâches ou réflexions, selon qu'elles devaient être abouties pour le stage ou pour la publication ultérieure. Et la troisième fait référence à la définition progressive des balises et de la structure de publication de l'ouvrage FEGEPRO en parallèle.

En comparaison, la liste des atouts et des apports du projet relevés par les étudiants est multiple. Nous les résumons ici de manière non exhaustive. Le dénominateur commun de ces apports est que les étudiants les identifient dans une perspective professionnalisante, laissant présager des impacts favorables et des acquis à long terme.

Les étudiants énoncent de nouvelles compétences qui ont été développées par le passage du statut de consommateur à celui de producteur de contenu numérique, et par l'expérimentation des usages des technologies géospatiales en classe. Ces nouvelles compétences relèvent à la fois des aspects numériques et techniques, de la didactique en lien avec l'usage de ces technologies, ainsi que des pratiques expérimentées en classe. Si les étudiants relèvent l'audace qu'il a fallu pour franchir le cap de s'initier et d'initier leurs élèves aux technologies choisies, ils précisent également que les expérimentations leur ont permis de prendre du recul quant aux réelles plus-values, quant à la place que devraient occuper ou non ces technologies en classe et quant aux enjeux associés (protection des données, accès aux supports, etc.).

La perspective de publication a été vécue comme un élément motivationnel tout au long du projet et cela les a incités à être particulièrement attentifs et rigoureux à la qualité de leurs propositions. De même, l'adéquation aux règles et aux exigences à respecter pour être publié est considérée comme une première expérience formatrice, chacun ayant consenti à réaliser les efforts nécessaires jusqu'aux publications.

Le travail collaboratif est également relevé comme un point fort du projet, tant la collaboration entre les étudiants que celle avec les coordinateurs et les intervenants. Selon les étudiants, la plus-value porte, premièrement, sur la dynamique et les interactions créées avec de nombreux échanges et *feedbacks* à la clé, alors qu'habituellement un (futur) enseignant en géographie effectue un travail souvent individuel pour construire ses séquences de cours. Et, deuxièmement, ils mentionnent les compétences intra- et interpersonnelles développées grâce à cette collaboration avec différents acteurs de l'enseignement et ils misent sur le fait qu'elles seront utiles lors de leurs collaborations à venir.

D'autres apports concernent le cas d'étude et les premiers documents proposés. Le processus d'appropriation de connaissances associées à une thématique méconnue initialement (l'aménagement du territoire à Kinshasa — RDC) est considéré positivement sur un plan personnel ainsi que professionnel, ce cas étant tout à fait original. De plus, les étudiants ont analysé des documents directement issus de recherches universitaires, dont une thèse de doctorat. Le travail de transposition didactique à destination de l'enseignement secondaire, au départ de telles sources scientifiques, est perçu comme enrichissant. En effet, au début, ils n'imaginaient pas qu'un tel saut puisse être envisageable, les (futurs) enseignants privilégiant souvent des sources déjà vulgarisées.

En lien avec ces différents atouts et apports du projet, les étudiants identifient différents obstacles auxquels ils ont été confrontés, comme le besoin d'adaptabilité lorsque les contraintes matérielles ne permettent pas l'exploitation des supports initialement prévue en classe ou encore les moments de découragement durant le processus d'appropriation de la thématique. Pour autant, le franchissement de ces obstacles est perçu, à travers le prisme professionnalisant de leur formation, comme une première expérience qui leur donne des clés pour des cas de figure similaires qu'ils rencontreront dans la profession. Le renforcement de cette capacité de mise en perspective peut dès lors également être souligné comme un apport du projet.

## 5. Quelques perspectives en guise de conclusion

Les retombées de ce projet s'avèrent largement positives tant au sein de la formation des futurs enseignants que dans le cadre de la construction de leur identité d'enseignant et de leur intégration professionnelle. La mise en œuvre du projet dans sa dimension collaborative se révèle également fructueuse pour l'ensemble des intervenants.

De même, les publications sont largement sollicitées par les enseignants de la FWB et l'ouvrage principal FEGEPRO est aussi plébiscité à l'international<sup>5</sup>. Et de manière plus inattendue, la visibilité des publications générée par le répertoire institutionnel ULiège donne lieu à des prises de contact de la part de chercheurs et d'enseignants originaires de différents pays d'Afrique centrale. Sur ce point également, l'objectif initial est tout à fait dépassé.

Indépendamment de ce bilan positif, le contexte particulier qui a permis la mise en œuvre de ce projet ne se présentera plus et les moyens humains nécessaires pour cette durée (un an au-delà de la fin de la formation des futurs enseignants) ne peuvent être reconduits.

Cependant, toute proportion gardée, certaines étapes peuvent être reproduites et adaptées, en particulier celles directement intégrées à la formation initiale des enseignants et qui concernent la création de séquences intégrant l'exploitation des technologies géospatiales par les élèves. Avec un calendrier similaire, les séances combinant le témoignage d'enseignants expérimentés et le questionnement des pratiques peuvent être renouvelées. De même, les étudiants sont accompagnés durant la conception de tâches d'apprentissages spécifiques en prévision de leur dernier stage, puis un retour réflexif est réalisé. Ainsi, dans le respect des objectifs initiaux de la formation, les bénéfices liés aux nouvelles compétences à développer peuvent être préservés par l'expérimentation des usages des technologies géospatiales en classe.

Depuis lors, les possibilités et demandes de publication de la FEGEPRO sont occasionnelles, en particulier concernant leur publication bimestrielle. Mais elles ne peuvent plus être directement intégrées au sein du parcours de formation de l'ensemble des étudiants. Cependant, il est possible que des

partenariats incluant le LMG, la FEGEPRO et l'un ou l'autre étudiant puissent être établis en dehors du cadre de la formation. Lorsque les conditions sont réunies, l'étudiant-stagiaire peut ainsi valoriser ses travaux au sein d'une publication, en bénéficiant d'un encadrement adapté.

Nous nous limitons ici aux perspectives envisagées dans le cadre de la formation des futurs enseignants en géographie organisée à l'ULiège. Pour autant, il apparaît indéniable que le projet concrétisé a doté les différents intervenants de nouvelles compétences, de nouveaux champs à explorer, de nouvelles possibilités de collaboration, etc. Il s'agit dès lors de prémices que chaque participant peut décliner à l'envi dans son propre contexte professionnel.

## Bibliographie

BRUILLARD, É. & BARON, G-L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. GRANDBASTIEN & J.-M. LABAT (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain : Traité IC2* (p. 269–284). Paris : Hermès – Lavoisier.

GENEVOIS, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie. Quels apports ? Quels enjeux ?* Paris : Cnesco.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. & BARTHÉLEMI A. (éd.). (2020). *Explorer les territoires du Monde au départ de 150 vues du ciel*. Arlon (Belgique) : FEGEPRO – Fédération des Professeurs de Géographie. <https://hdl.handle.net/2268/257649>

ROUCHET, H., EVRARD, J., GEORGES, M., MASSART, F. & NGUYEN, T. H. (2021). Kinshasa (RDC) – Croissance urbaine, utilisation du sol et fonction résidentielle. In B. MÉRÉNNE-SCHOUMAKER & A. BARTHÉLEMI (éd.), *L'accès aux fonctions et l'aménagement du territoire face aux enjeux de notre société* (p. 107–118). Arlon (Belgique) : FEGEPRO – Fédération des Professeurs de Géographie. <https://hdl.handle.net/2268/289499>

## Notes

- 1 À ce sujet, le lecteur intéressé peut se référer au rapport édité par la Fondation Roi Baudouin en février 2023, relatif à l'intégration du numérique à l'école. <https://kbs-frb.be/fr/favoriser-lintegration-du-numerique-lecole-evaluation-du-projet-pilote-rentree-numerique-1>

- 2 <https://www.fegepro.be/> Les deux objectifs principaux de la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone) sont d'accompagner les enseignants dans leur travail au quotidien ainsi que de promouvoir et défendre la géographie dans l'enseignement. Animée par un groupe d'enseignants bénévoles, cette ASBL très active cherche à intégrer les innovations scientifiques et pédagogiques qui touchent la géographie, afin d'en permettre la diffusion dans l'enseignement (tous réseaux confondus).
- 3 Il ne nous appartient pas de discuter ici du caractère optimal ou adéquat de cette mise en place dans l'urgence.
- 4 Le lecteur peut consulter <https://hdl.handle.net/2268/289499>, <https://hdl.handle.net/2268/289510>, <https://hdl.handle.net/2268/289511>, <https://hdl.handle.net/2268/290647>.
- 5 Par exemple, une analyse critique rédigée à ce sujet : <https://bit.ly/3mhVEbT>

Achévé d'imprimer sur les presses de Imprim  
Rue Saint-Hadelin, 14 — B-4600 Visé  
septembre 2023

# DIDACTIQUES

## *en pratique*

**Éditeurs responsables et comité de lecture :**

Kevin Balhan, Daniel Delbrassine, Christelle Goffin,  
Anne Herla, Alexandre Mouton, Maurine Remacle, Jérôme  
Schoenmaeckers et Anne-Catherine Werner  
Université de Liège  
Centre de formation des enseignants (CeFEn)

**N° 9 – Annuel – 2023**

**Toute correspondance doit être adressée au :**

Centre de formation des enseignants (CeFEn)  
Quartier Agora – Place des Orateurs, 2 – B 32 – 4000 Liège

**Secrétariat :**

Tél. : +32 4 366 46 60 – Fax : +32 4 366 46 69

**DIDACTIQUES** *en pratique*

peut être consulté ou téléchargé sur le site du CeFEn  
<http://www.cefen.uliege.be>

**Mise en page :**

Presses Universitaires de Liège

ISBN 978-2-87562-369-0



9 782875 623690



Presses Universitaires de Liège