



Faculté des Sciences – Didactique des Sciences géographiques

**Formation des futurs aménageurs et
relations praticiens – mandataires publics :
conception et implémentation d'un module
de formation**

Dissertation présentée par

Hélène ROUCHET

en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences

Jury

Roland BILLEN, Université de Liège, *Président*

Jean-Marie HALLEUX, Université de Liège, *Promoteur*

Grégory HAMEZ, Université de Lorraine

Kristel MAZY, Université de Mons

Dominique VERPOORTEN, Université de Liège, *Secrétaire*

Année académique 2025-2026



Faculté des Sciences – Didactique des Sciences géographiques

Formation des futurs aménageurs et relations praticiens – mandataires publics : conception et implémentation d'un module de formation

Dissertation présentée par

Hélène ROUCHET

en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences

Jury

Roland BILLEN, Université de Liège, *Président*

Jean-Marie HALLEUX, Université de Liège, *Promoteur*

Grégory HAMEZ, Université de Lorraine

Kristel MAZY, Université de Mons

Dominique VERPOORTEN, Université de Liège, *Secrétaire*

Année académique 2025-2026

Titre original : *Formation des futurs aménageurs et relations praticiens – mandataires publics : conception et implémentation d’un module de formation*

Titre traduit (EN) : *Training future planners and relations between practitioners and elected officials: design and implementation of a training module*

Titre traduit (D) : *Ausbildung künftiger Raumplaner und Beziehungen zwischen Praktikern und Politikern: Konzeption und Umsetzung eines Ausbildungsmoduls*

Auteur : ROUCHET Hélène

Thèse soutenue le 15 décembre 2025 pour l’obtention du grade de Docteur en Sciences

Université de Liège

Note au lecteur

Les marqueurs de genre employés dans ce document représentent tous les genres, sans discrimination, afin d'alléger le texte. Notons en particulier l'emploi du masculin générique pour désigner les titres, rôles et fonctions.

Nous employons le *nous* de modestie.

RÉSUMÉ

Formation des futurs aménageurs et relations praticiens – mandataires publics : conception et implémentation d'un module de formation

La professionnalisation des mandataires publics (élus) en aménagement du territoire s'opère dans un contexte d'apprentissage principalement informel. Les praticiens en aménagement bénéficiant d'une formation et d'une expertise en la matière pourraient contribuer à ces apprentissages.

Le développement de compétences professionnelles nécessaires aux interactions entre les praticiens et les mandataires publics locaux en aménagement du territoire en Wallonie est au cœur de cette recherche en didactique.

Par une exploration du contexte professionnel en Wallonie, nous confirmons que les praticiens jouent un rôle formateur en matière d'aménagement du territoire. Nous identifions les conditions optimales et les obstacles rencontrés, ainsi que les principaux enjeux.

Dans le cadre de la formation initiale des futurs praticiens, nous souhaitons démontrer qu'il est possible d'inclure un dispositif permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles nécessaires. Ainsi, nous caractérisons le dispositif de type planspiel (jeu de simulation). Celui-ci s'inscrit dans une logique d'apprentissage par l'expérience. Nous soulignons l'importance de la phase d'analyse réflexive, souvent négligée, pour consolider les apprentissages et faciliter le transfert vers le contexte professionnel.

Le module de formation conçu et expérimenté en ligne a été organisé dans le cadre d'un partenariat au sein de l'UniGR-CBS (*Working Group Spatial Planning*). Les participants sont étudiants, praticiens expérimentés ou élus. Ils collaborent pour développer un projet de réaménagement d'une friche en écorégion. Nous documentons la conception, les circonstances et l'implémentation du dispositif dont la mise en œuvre d'une phase d'analyse réflexive spécifique.

En réalisant une analyse qualitative à partir des différents matériaux récoltés, nous pouvons mettre en évidence les conditions et les apports en matière d'apprentissage (développement de compétences) sous l'angle de vue des étudiants. De même, le transfert des compétences initiées durant le module vers le contexte professionnel est explicité.

Nous balisons et formulons des recommandations afin d'intégrer des objectifs spécifiques d'apprentissage au sein de la formation des futurs praticiens. Nous caractérisons l'intérêt de distinguer nommément les compétences d'ordre didactique dans le cadre de la reconnaissance des qualifications professionnelles des aménageurs et de la certification de leurs formations.

Mots-clés

Didactique ; Aménagement du territoire ; Formation ; Planspiel ; Analyse réflexive ; Praticiens ; Mandataires publics

ABSTRACT

Training future planners and relations between practitioners and elected officials: design and implementation of a training module

The professionalisation of elected officials in spatial planning takes place in a context of mainly informal learning. Planning practitioners with training and expertise in this field could contribute to this learning process.

The development of the professional skills needed for interaction between practitioners and local elected officials in spatial planning in Wallonia is the core focus of this research in didactics.

Through an exploration of the professional context in Wallonia, we confirm that practitioners perform a training role in spatial planning. We identify the optimal conditions and obstacles encountered, as well as the main challenges.

As part of the initial training of future practitioners, we would like to demonstrate that it is possible to include a learning tool that enables them to grasp and initiate the necessary professional skills. We therefore characterise the planspiel type learning tool (simulation game). This is part of an experiential learning approach. This is based on a logic of learning through experience. We emphasise the importance of the reflective analysis stage, which is often neglected, in consolidating learning and facilitating transfer to the professional context.

The training module, designed and implemented online, was organised within a partnership at UniGR-CBS (Working Group Spatial Planning). Participants include students, experienced practitioners and elected officials. They collaborate to develop a project for the redevelopment of brownfield land in an ecoregion. We are documenting the design, circumstances and implementation of the programme, including the implementation of a specific reflective analysis phase.

By conducting a qualitative analysis based on the various materials collected, we can highlight the conditions and contributions in terms of learning (skills

development) from the students' perspective. Similarly, the transfer of the skills initiated during the module to the professional context is explained.

We provide a framework and formulate recommendations for integrating specific learning objectives into the training of future practitioners. We highlight the importance of specifically distinguishing didactic skills in the context of recognising the professional qualifications of planners and certifying their training.

Keywords

Didactics; Spatial planning; Training; Planspiel; Reflective analysis; Practitioners; Elected officials

ZUSAMMENFASSUNG

Ausbildung künftiger Raumplaner und Beziehungen zwischen Praktikern und Politikern: Konzeption und Umsetzung eines Ausbildungsmoduls

Die Professionalisierung der Raumordnungspolitik erfolgt in einem überwiegend informellen Lernkontext. Raumplaner, die über eine entsprechende Ausbildung und Fachkenntnisse verfügen, könnten zu diesem Lernprozess beitragen.

Die Entwicklung beruflicher Kompetenzen, die für die Interaktion zwischen Praktikern und lokalen Politikern im Bereich der Raumplanung in Wallonien erforderlich sind, steht im Mittelpunkt dieser didaktischen Forschung.

Durch eine Untersuchung des beruflichen Umfelds in Wallonien bestätigen wir, dass Praktiker eine Ausbildungsfunktion im Bereich der Raumplanung übernehmen. Wir ermitteln die optimalen Bedingungen und die auftretenden Hindernisse sowie die wichtigsten Herausforderungen.

Im Rahmen der Grundausbildung künftiger Praktiker möchten wir zeigen, dass es möglich ist, ein Lerninstrument einzuführen, mit dem die erforderlichen beruflichen Kompetenzen erworben und vermittelt werden können. Wir bezeichnen dieses Lerninstrument als Planspiel. Es basiert auf dem Prinzip des Erfahrungslernens. Wir betonen die Bedeutung der oft vernachlässigten Phase der reflexiven Analyse, um das Gelernte zu festigen und den Transfer in den beruflichen Kontext zu erleichtern.

Das online entwickelte und erprobte Ausbildungsmodul wurde im Rahmen einer Partnerschaft innerhalb der UniGR-CBS (*Working Group Spatial Planning*) organisiert. Die Teilnehmer sind Studenten, erfahrene Praktiker oder gewählte Politiker. Sie arbeiten gemeinsam an der Entwicklung eines Projekts zur Umgestaltung einer Brachfläche in einer Ökoregion. Wir dokumentieren die Konzeption, die Umstände und die Umsetzung des Lernprogramms, einschließlich der Durchführung einer spezifischen Reflexionsphase.

Anhand einer qualitativen Analyse der verschiedenen gesammelten Materialien können wir die Bedingungen und Beiträge zum Lernen (Kompetenzentwicklung) aus Sicht der Studierenden hervorheben. Ebenso wird der Transfer der während des Moduls erworbenen Kompetenzen in den beruflichen Kontext verdeutlicht.

Wir geben Leitlinien vor und formulieren Empfehlungen, um spezifische Lernziele in die Ausbildung künftiger Praktiker zu integrieren. Wir verdeutlichen, wie wichtig es ist, didaktische Kompetenzen im Rahmen der Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von Raumplanern und der Zertifizierung ihrer Ausbildungen ausdrücklich hervorzuheben.

Schlagwörter

Didaktik; Raumplanung; Ausbildung; Planspiel; Reflexive Analyse; Praktiker; Politiker

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	v
Abstract	vii
Zusammenfassung	ix
Table des matières	xi
Liste des figures	xvii
Liste des acronymes	xxi
1. Introduction générale	1
1.1. Des constats et des questionnements	1
1.2. Hypothèses et premiers contours de recherche	2
1.2.1. Hypothèse 1	3
1.2.2. Hypothèse 2	3
1.2.3. Notre recherche en didactique, dans ce contexte	4
1.2.4. (Se) former en milieu professionnel : définitions	8
1.2.5. Le regard de la chercheuse	10
1.3. Approche méthodologique	11
1.4. Structure de la dissertation	12
2. Contextualisation et approche des pratiques professionnelles en Wallonie	15
2.1. Introduction	15
2.1.1. Explorer les pratiques professionnelles aménageurs – mandataires communaux	15
2.1.2. Un aménagement du territoire efficace : définitions	15
2.1.3. L'aménagement du territoire en Wallonie : approche préliminaire	16
2.1.3.1. Le cadre général	16
2.1.3.2. Des défis mondiaux à l'opérationnalisation locale : la lutte contre l'étalement urbain en Wallonie	19
2.1.4. À propos des compétences des mandataires publics	21
2.1.5. La professionnalisation des praticiens de l'aménagement et de leur formation initiale	22
2.2. À la rencontre des acteurs – Considérations méthodologiques	24
2.3. Les interactions praticiens – élus en aménagement du territoire au niveau communal en Wallonie	28
2.3.1. Le trio favorable ou le modèle idéal	28
2.3.1.1. Les décideurs politiques communaux	28
2.3.1.2. Leur administration	29
2.3.1.3. Les bureaux d'études et autres prestataires	29

2.3.1.4.	D'autres décideurs : les porteurs de projet privés _____	30
2.3.1.5.	Dénomination des acteurs _____	30
2.3.2.	Les décideurs politiques communaux _____	30
2.3.2.1.	De la compétence des élus _____	30
2.3.2.2.	Les contradictions entre les enjeux politiques et les enjeux de développement territorial _____	33
2.3.2.3.	Le rôle du décideur politique _____	35
2.3.2.4.	La prise de conscience de l'importance des enjeux territoriaux _____	37
2.3.3.	L'agent de l'administration _____	38
2.3.3.1.	Son rôle _____	38
2.3.3.2.	Une tendance à la professionnalisation _____	39
2.3.3.3.	Obstacles aux bonnes pratiques quotidiennes _____	40
2.3.4.	Le prestataire _____	41
2.3.4.1.	Définition _____	41
2.3.4.2.	Son apport _____	41
2.3.4.3.	Obstacles aux bonnes pratiques _____	42
2.3.5.	L'influence des praticiens envers les décideurs locaux _____	43
2.3.5.1.	Pratiques constructives de l'agent communal _____	44
2.3.5.2.	Pratiques constructives du prestataire _____	46
2.4.	L'identification de besoins en formation _____	49
2.4.1.	Identifier des besoins _____	49
2.4.2.	Principaux enjeux _____	52
2.4.2.1.	Un enjeu en aménagement du territoire : la réduction de l'artificialisation des terres et la reconstruction de la ville sur la ville _____	52
2.4.2.2.	Des points de tensions _____	54
2.4.2.3.	Des enjeux en lien avec la formation des praticiens _____	55
2.4.2.3.1.	Introduction _____	55
2.4.2.3.2.	Sur le terrain _____	56
2.4.2.3.3.	De la théorie à la pratique, une formation initiale professionnalisante _____	57
2.4.2.3.4.	La posture du formateur _____	58
2.4.2.3.5.	Formation continue _____	59
2.4.2.3.6.	Formation « interpraticiens » _____	60
2.5.	Conclusion _____	61
3.	Le planspiel, un dispositif de formation prometteur ? _____	63
3.1.	Introduction _____	63
3.2.	Un dispositif spécifique _____	64
3.3.	Des caractéristiques principales d'un planspiel _____	65
3.3.1.	Le rapport à la complexité _____	65
3.3.2.	La dimension collaborative _____	67
3.3.3.	Un mécanisme dynamique orienté vers l'action et la décision _____	67

3.3.4.	L'ouverture du scénario et la place de l'erreur _____	68
3.3.5.	Des rôles, dans un contexte particulier _____	69
3.3.6.	La place de l'étude de cas _____	69
3.4.	Les étapes types d'un planspiel, du point de vue du participant _____	71
3.4.1.	La phase préparatoire _____	72
3.4.2.	L'activité de simulation ou le jeu _____	72
3.4.3.	La phase réflexive _____	73
3.5.	Modèle de base de structuration d'un planspiel _____	74
3.6.	Apprendre par l'expérience _____	76
3.6.1.	L'apprentissage expérientiel _____	76
3.6.2.	Le planspiel ou la possibilité d'apprendre par l'expérience _____	78
3.6.3.	Exploiter un planspiel en aménagement du territoire _____	80
3.7.	De l'importance de la phase d'analyse réflexive _____	82
3.7.1.	Un travail essentiel... _____	82
3.7.2.	... souffrant d'un déficit de considération _____	82
3.7.3.	Des déterminants à prendre en compte _____	84
3.8.	Conclusion _____	85
4.	Conception et implémentation d'un dispositif de formation _____	87
4.1.	Introduction _____	87
4.2.	Contexte de travail _____	89
4.2.1.	L'UniGR- <i>Center for Border Studies</i> _____	89
4.2.2.	Le <i>Working Group Spatial Planning</i> _____	90
4.2.3.	Première approche expérimentale de recherche _____	94
4.3.	Contexte d'implémentation du module de formation _____	98
4.3.1.	Les circonstances _____	98
4.3.2.	L'engagement des participants wallons _____	98
4.3.3.	Les impacts (dé)favorables des règles imposées durant la pandémie ____	100
4.3.4.	D'une première approche de recherche à l'implémentation d'un module de formation avec les étudiants _____	102
4.4.	Dispositif expérimenté _____	104
4.4.1.	Répartition des participants _____	105
4.4.2.	Les principales étapes du dispositif du point de vue des participants wallons _ _____	106
4.4.2.1.	La phase préparatoire _____	106
4.4.2.2.	L'objectif final annoncé de l'activité de simulation _____	106
4.4.2.3.	L'activité de simulation, jour 1 _____	110
4.4.2.4.	L'activité de simulation, jour 2 _____	116
4.5.	Conception et mise en œuvre de la phase d'analyse réflexive _____	119
4.5.1.	Le différentiel entre l'importance de la phase d'analyse réflexive et de sa mise en œuvre _____	119

4.5.2.	De la conception de la phase d'analyse réflexive _____	120
4.5.3.	Développement de la phase d'analyse réflexive _____	123
4.5.3.1.	Des questionnements complémentaires _____	124
4.5.3.2.	Méthodologie _____	126
4.5.3.2.1.	Réflexion individuelle _____	131
4.5.3.2.2.	Focus group _____	131
4.5.3.2.3.	Présentation en plénière _____	133
4.5.3.3.	Questionnaires _____	133
4.5.3.3.1.	Phase d'analyse réflexive A, jour 1 _____	134
4.5.3.3.2.	Phase d'analyse réflexive B, jour 2 _____	138
4.5.3.3.3.	Questionnaire de documentation _____	141
4.5.3.4.	Entre temps planifié et temps de mise en œuvre _____	144
4.6.	Matériaux récoltés _____	145
5.	Analyse des matériaux et résultats _____	147
5.1.	L'analyse inductive générale, à l'aide de catégories conceptuelles ancrées ____	147
5.1.1.	L'analyse inductive générale _____	147
5.1.2.	L'analyse à l'aide de catégories conceptuelles ancrées _____	148
5.1.3.	De la posture et de l'attitude de l'analyste _____	150
5.2.	Des matériaux originaux à l'analyse _____	151
5.2.1.	Préparation des matériaux _____	151
5.2.2.	Mise en œuvre de l'analyse _____	152
5.2.3.	Les caractéristiques des acteurs _____	153
5.3.	Apprendre, du point de vue des étudiants _____	154
5.3.1.	Introduction _____	154
5.3.2.	Schématisation et résultats _____	154
5.4.	Discussion _____	160
5.4.1.	Introduction _____	160
5.4.2.	Apprendre et s'enrichir _____	161
5.4.3.	L'ouverture à l'inattendu et l'usage des émoticônes _____	162
5.4.4.	L'engagement des futurs et jeunes praticiens dans la formation _____	165
5.4.5.	Le sentiment de compétence des futurs et jeunes praticiens et de légitimité de leurs apports _____	167
5.4.6.	Transferts des apprentissages vers leurs pratiques professionnelles ____	168
5.4.7.	À propos de l'identification de besoins en formation _____	172
5.4.8.	À propos des impacts de la mise en œuvre en distanciel de la formation __	175
6.	Discussion conclusive et prolongements réflexifs _____	179
6.1.	Retour sur les hypothèses _____	179
6.2.	Positionnement du module expérimenté au sein du continuum d'activités d'apprentissage _____	180

6.3.	Intégration d'objectifs d'apprentissage spécifiques dans les programmes de formation _____	181
6.3.1.	Des modèles pour cadrer les recommandations _____	181
6.3.2.	Recommandations pour l'intégration au sein de la formation initiale _____	185
6.3.3.	À propos de la réplcation du dispositif expérimenté _____	187
6.4.	De l'intégration de la didactique au sein des formations initiales en aménagement du territoire _____	189
6.4.1.	De la didactique en aménagement du territoire _____	189
6.4.2.	Les apports de la didactique des sciences géographiques _____	191
6.5.	Délimitations, des limitations _____	192
6.6.	Des apports et des perspectives _____	195
	Références bibliographiques _____	199
	Annexes _____	211
1.	Annexe. Acteurs de l'aménagement du territoire en Wallonie rencontrés	211
2.	Annexe. Guide d'entretien et communication des intentions _____	212
2.1.	Entrevue : communication des intentions (2019) _____	212
2.2.	Guide d'entretien _____	214
3.	Annexe. Pratiques de l'aménagement du territoire : autres enjeux principaux _____	219
3.1.	Le « Master plan » versus le schéma d'aménagement _____	219
3.2.	La concrétisation des ambitions _____	220
3.3.	Planifier, tout en souplesse _____	221
3.4.	Des points de tensions _____	222
4.	Annexe. Questionnaires de la phase d'analyse réflexive _____	225
	Remerciements _____	237

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le système didactique _____	4
Figure 2. Le triangle didactique en géographie selon Hugonie _____	5
Figure 3. Le système didactique recontextualisé _____	7
Figure 4. Le concept de compétence en milieu professionnel _____	9
Figure 5. Les outils de l'aménagement du territoire en Wallonie _____	17
Figure 6. L'aménagement du territoire, une démarche multidisciplinaire _____	18
Figure 7. Superficies occupées par le tissu urbain relativisées par le volume de population _____	20
Figure 8. Stratégies d'approche du contexte professionnel concourant à la récolte des données _____	24
Figure 9. Principales fonctions des témoins rencontrés _____	26
Figure 10. Les principales catégories d'acteurs de la politique locale d'aménagement du territoire en Wallonie et leurs principaux apports dans un contexte jugé optimal _____	28
Figure 11. Grille de positionnement « compétences / intérêt » de l'élu en charge des matières liées au développement territorial _____	31
Figure 12. Cheminements potentiels du positionnement « compétences / intérêt » de l'élu en charge des matières liées au développement territorial _____	32
Figure 13. Le besoin comme construction mentale articulée autour de trois pôles _____	50
Figure 14. Analyse des besoins en formation. Champs de pratiques et niveau d'objectifs _____	52
Figure 15. Le processus de création et de mise en œuvre d'un jeu de simulation dans le cas d'une situation réelle complexe _____	66
Figure 16. Les étapes types d'un planspiel, du point de vue du participant _____	71
Figure 17. Modèle de base de structuration d'un planspiel _____	75

Figure 18. Représentation du cycle d'apprentissage expérientiel (modèle de Kolb)	77
Figure 19. Continuum d'apprentissage par l'expérience dans la formation initiale des aménageurs	81
Figure 20. Le modèle CODiCO	88
Figure 21. Working Group Spatial Planning: researching, learning and teaching in the Greater Region and beyond (situation in 2025)	92
Figure 22. Carte administrative de la Grande Région	95
Figure 23. The culturized planning model	96
Figure 24. Illustration. Atelier Frontières et Cultures d'aménagement (2019)	97
Figure 25. Extrait du matériel de jeu : le plateau et les jetons	107
Figure 26. Répartition du travail collaboratif des participants wallons durant le module	109
Figure 27. Illustration. Exposé introductif	110
Figure 28. Présentation du travail de la phase I, cas de la Wallonie	111
Figure 29. Extrait du portrait de la région transfrontalière	111
Figure 30. Extrait du descriptif d'une région (Athoncourt en Wallonie)	112
Figure 31. Document synthétique : le réaménagement du site du Clairval	113
Figure 32. Un exemple de carte muette à annoter	113
Figure 33. Plateau de jeu numérique de l'équipe wallonne lors de la phase de construction du projet	114
Figure 34. Comparaison des projets durant une rencontre bilatérale	115
Figure 35. Plateau de jeu numérique de l'équipe wallonne lors de la phase de présentation du projet	117
Figure 36. Projet d'aménagement commun en cours de négociation	118
Figure 37. Débriefing au départ d'un tableau virtuel (Padlet) préstructuré	119
Figure 38. Phase d'analyse réflexive A – extrait des consignes	128

Figure 39. Phase d'analyse réflexive B – extrait des consignes _____	130
Figure 40. Visuel de l'environnement numérique Wooclap (écran d'ordinateur)	134
Figure 41. Analyse réflexive : émoticônes sélectionnées _____	135
Figure 42. Extrait du questionnaire de documentation, phase B _____	143
Figure 43. Schématisation – Apprendre par et apprendre sur l'expérimentation _____	155
Figure 44. Modélisation des contributions des jeunes praticiens et des praticiens expérimentés _____	158
Figure 45. Sélection des émoticônes – exemple de support projeté _____	163
Figure 46. Dimensions en lien avec les transferts d'apprentissage explicités _	171
Figure 47. Positionnement du module de formation au sein du continuum d'apprentissage par l'expérience dans la formation initiale des aménageurs _____	180
Figure 48. Le triangle didactique en contexte professionnel _____	182
Figure 49. Le triangle didactique en contexte de formation _____	182
Figure 50. Modèle d'intégration dans les programmes « par extension » _____	183
Figure 51. Modèle d'intégration dans les programmes « par formalisation » _	184
Figure 52. Mention des qualités des outils alternatifs de type "master plan" versus les faiblesses des outils règlementaires (schémas) _____	220

LISTE DES ACRONYMES

CATU : Conseiller en Aménagement du Territoire et Urbanisme

CoDT : Code du Développement territorial

CPDT : Conférence Permanente du Développement Territorial

DG communal : Directeur Général communal

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

GCU : Guide Communal d'Urbanisme

PCDN : Plan Communal de Développement de la Nature

PCM : Plan Communal de Mobilité

PS : Plan de Secteur

SDC : Schéma de Développement Communal (incluant les thématiques de l'ancien outil SCDC : Schéma Communal de Développement Commercial)

SDP : Schéma de Développement Pluricommunal

SOL : Schéma d'Orientation Local

SPW TLPE : Service Public de Wallonie Territoire, Logement, Patrimoine, Énergie

ZEC : Zone d'Enjeu Communal

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette dissertation développe les travaux de recherche que nous avons menés dans le domaine spécifique de la didactique. Celle-ci est indissociable, par définition, de situations ayant une finalité d'apprentissage. La didactique est couramment associée à la sphère de l'enseignement institutionnel et en particulier l'enseignement obligatoire et tous ses acteurs. Il ne s'agit pourtant pas d'une exclusive et il n'en reste pas moins vrai que toute situation d'apprentissage, sous quelque forme que ce soit (formelle, non formelle, informelle), peut potentiellement offrir des perspectives de recherche en didactique.

Notre recherche prend racine, premièrement, dans la sphère professionnelle de l'aménagement du territoire en Wallonie au niveau communal et, plus spécifiquement, au cœur des pratiques entre les praticiens de l'aménagement et les mandataires publics (les élus). Et deuxièmement, elle s'insère dans le cadre de la formation initiale des futurs praticiens, à l'interface entre la fin de leur parcours de master en aménagement du territoire et la sphère professionnelle.

1.1. Des constats et des questionnements

Septembre 2018. Retour dans les bureaux de l'Université au sein du Service de didactique des sciences géographiques. Un premier constat. Les formations initiales en aménagement du territoire, dont celle organisée au sein du Département de géographie (master à finalité), sont amenées à évoluer dans le cadre de la reconnaissance des formations et des qualifications des aménageurs professionnels. Des questionnements et des travaux en cours. Quelles évolutions de contenus et quelle organisation de la formation ? Quels outils pour préparer au mieux les étudiants à leur entrée dans la profession ?

Octobre 2018. Mois d'élections en Belgique dont celles pour désigner nos représentants au niveau communal. Un constat remis en exergue à chaque début de législature communale (tous les six ans). Les praticiens de l'aménagement sont les témoins privilégiés de l'installation d'élus communaux aux postes d'échevins en aménagement du territoire. Parmi ceux-ci, des profils variés ; de ceux qui n'ont pas d'expertise à ceux qui ont déjà une connaissance du sujet. Des

questionnements récurrents. De quelle manière les praticiens formés peuvent-ils contribuer au développement des compétences de l'élu pour que celui-ci puisse endosser son rôle et ses missions en l'absence de formation obligatoire ou continue ? Et particulier, dans le cadre de l'instauration d'une nouvelle réglementation en Wallonie ?

Décembre 2018. Participation à une réunion de chercheurs juniors et doctorants. Un groupe de travail en aménagement du territoire constitue un réseau de chercheurs au sein de la Grande Région dans l'optique d'identifier et de caractériser les pratiques des aménageurs et de développer un dispositif spécifique à cette fin. Des questionnements et des travaux en cours. Quelles pratiques de planification peut-on identifier en Wallonie et qu'est-ce qui les caractérise par rapport à celles des autres territoires de la Grande Région ? Quelles recommandations pourrait-on formuler à destination des praticiens, des politiques et des formateurs en aménagement du territoire pour faciliter la coopération concernant ces pratiques ?

Trois constats principaux et des questionnements liés. Une première approche de la littérature, du niveau régional au niveau international, et plusieurs contacts avec des professionnels et des formateurs confirment ces questionnements ainsi qu'un manque de références pour certains de ces aspects. Une approche par le prisme de la didactique peut apporter un angle d'analyse innovant et complémentaire à ceux des chercheurs et des formateurs en aménagement du territoire. Notre projet de recherche en didactique prend forme.

1.2. Hypothèses et premiers contours de recherche

Dans cette partie, nous présentons nos hypothèses de travail. Nous précisons les contours conceptuels de la recherche en didactique et de la formation en contexte professionnel. Ensuite, nous présentons quelques éléments de notre parcours afin d'affiner la compréhension de notre posture d'analyste.

1.2.1. Hypothèse 1

Nous formulons notre première hypothèse de recherche comme suit.

« Les praticiens de l'aménagement du territoire jouent un rôle formateur à l'égard des mandataires publics pour contribuer à un aménagement du territoire efficace. »

Notons que cette hypothèse s'inscrit dans un questionnement en amont plus général. Au niveau communal, quelles sont les pratiques des aménageurs envers les décideurs politiques (dans l'optique de contribuer à un aménagement du territoire efficace) ?

En plus des constats mentionnés précédemment, notre choix de travailler à l'échelle locale se justifie par les débouchés professionnels des (futurs) praticiens et par la structure wallonne institutionnelle et politique en matière d'aménagement du territoire.

1.2.2. Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse de recherche est la suivante.

« Il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs. »

Idéalement, ce dispositif de formation permettrait aux étudiants (futurs praticiens) de

1. observer les pratiques entre praticiens et décideurs ;
2. participer, en tant que jeunes praticiens, à la création d'un projet impliquant des interactions avec des mandataires locaux ;
3. et ainsi d'initier et développer des compétences spécifiques.

1.2.3. Notre recherche en didactique, dans ce contexte

La didactique peut se définir « comme la discipline scientifique qui a pour objet l’optimisation des apprentissages dans une situation d’enseignement ou de formation » (Mérenne-Schoumaker, 2012, p.13).

Le champ d’étude de la didactique est systémique. Il repose sur le système de relations établies entre trois éléments. Dans un cadre scolaire, en 1985, Chevallard a représenté ces relations sous la forme d’un triangle (figure 1) dont trois éléments forment les pôles, c’est-à-dire le savoir, l’élève et l’enseignant¹ (Buffet, 1986 ; Clerc, 2019 ; Duplessis, 2007 ; Reuter, 2013).

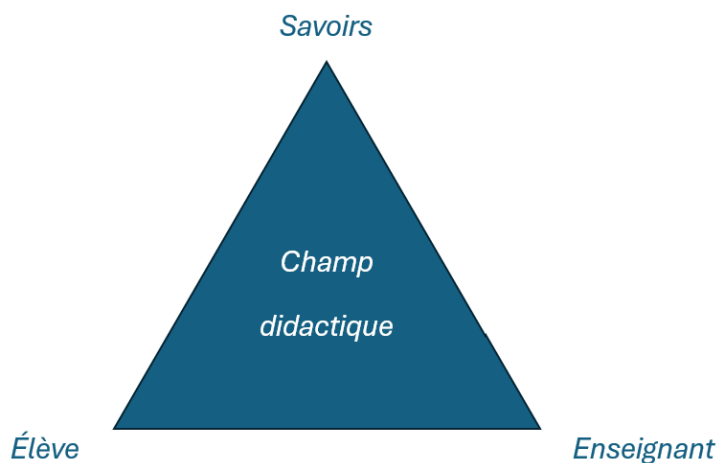


Figure 1. Le système didactique

Auteur : Rouchet Hélène, d’après les modèles de Chevallard et Buffet

¹ En 1988, Houssaye développe un modèle de compréhension théorique cherchant à définir ce qu’est la situation pédagogique et son fonctionnement. Celui-ci est le modèle du *triangle pédagogique* composé de trois éléments que sont le savoir, le professeur et les élèves. Cette configuration, proche du modèle du *triangle didactique*, peut générer des confusions tant par la forme que par la déclinaison des axes. Pour autant, bien que visuellement similaires, ces modèles s’emploient avec des postures distinctes et des lectures différentes. Par exemple, le triangle pédagogique implique l’analyse d’une situation pédagogique par un seul axe entre deux pôles à la fois, contrairement à l’analyse d’une situation didactique où les trois pôles sont pris en compte. Par ailleurs, de manière synthétique, nous pouvons mentionner que la pédagogie relève d’une approche centrée sur l’apprentissage de l’élève ou du groupe d’élèves et que la didactique relève d’une approche centrée sur l’apprentissage d’un contenu disciplinaire. Notons enfin que la pédagogie et la didactique ne s’opposent pas, mais sont complémentaires (Houssaye, 1994 ; Le Roux, 2003 ; Tasra, 2019).

En géographie spécifiquement, pour caractériser le champ de la didactique en contexte scolaire, ce triangle a été décliné par Hugonie (1995) comme illustré à la figure 2.

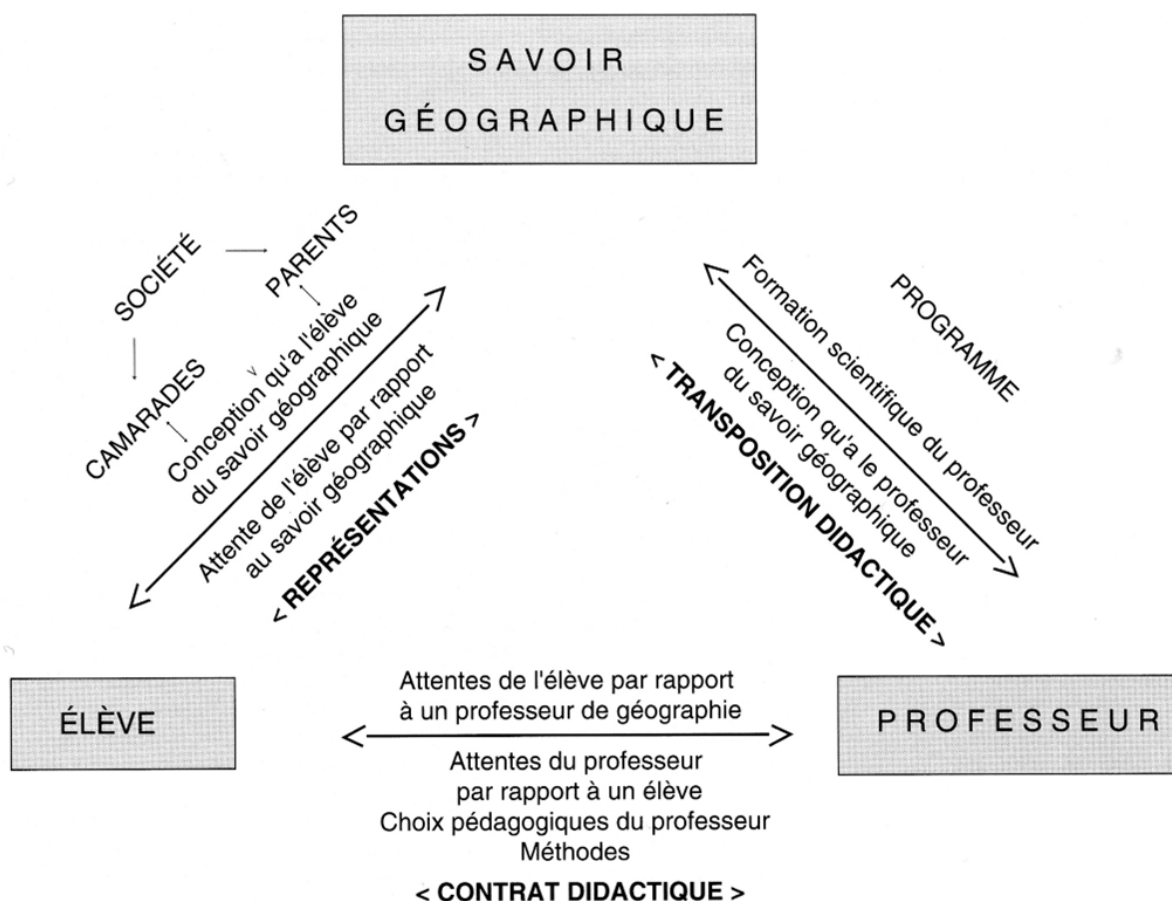


Figure 2. Le triangle didactique en géographie selon Hugonie
modifié d'après Chevallard

Source : Hugonie, 1995, p.37.

Si le système didactique tel que préfiguré mentionne un champ lexical scolaire lié à l'enseignement obligatoire, le champ de la didactique s'applique à tout contexte de formation. Ce système « se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre » (Duplessis, 2007, p.9). Ainsi, l'*élève* désigne le sujet apprenant, c'est-à-dire toute personne en situation d'apprentissage. De la même manière, le *professeur* ou l'*enseignant* désigne la

personne qui « accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un » (Reuter, 2013, p. 204), qu'on le nomme formateur, éducateur, accompagnateur, etc. Le *savoir* est une simplification terminologique qui englobe les contenus disciplinaires comme les savoirs « théoriques », les savoir-faire, les compétences, etc. (Buffet, 1986 ; Duplessis, 2007 ; Reuter, 2013).

Par ailleurs, si la représentation théorique du triangle didactique permet d'illustrer son caractère systémique, il ne faut pas oublier que celui-ci s'inscrit dans un contexte institutionnel spécifique qui peut donner lieu à des représentations pyramidales comme proposées par Buffet (1986) et Sgard et Partoune (2019).

De plus, les différents auteurs s'accordent sur l'importance à accorder au contexte sociétal ou socioculturel dans lequel s'inscrit le champ didactique étant donné le cadre fixé implicitement (par exemple, par l'évolution des habitudes numériques) ou explicitement (par exemple, par le biais de décisions politiques).

Dans notre recherche, nous travaillons dans une perspective de formation professionnalisante. Ceci implique que le champ didactique étudié s'inscrit dans une sphère professionnelle spécifique dont il faut tenir compte (Pastré & al., 2006).

De la même manière que la mention générique des trois pôles, les liens entre ceux-ci – les axes – sont dénommés (ou non) plus ou moins précisément par les auteurs selon le contexte de travail qui les occupe. Nous faisons de même pour en permettre la compréhension, tenant compte des modèles référents, en nommant les axes selon les considérations de cette recherche. Ainsi l'axe enseignant – savoir fait référence aux conceptions disciplinaires de l'enseignant et au processus de transposition et d'élaboration (processus permettant le passage d'un « savoir savant » à un objet d'enseignement). L'axe élève – savoir fait référence aux représentations initiales des apprenants et au travail d'appropriation du contenu disciplinaire. Et l'axe élève – enseignant renvoie aux attentes réciproques entre ces acteurs et à leurs interactions au sein de la situation d'apprentissage (Buffet, 1986 ; Chevallard, 1994 ; Clerc 2019 ; Duplessis, 2007 ; Hugonie, 1995 ; Le Roux, 2003 ; Mérenne-Schoumaker, 2012 ; Reuter, 2013 ; Tasra, 2019).

Ainsi, nous pouvons modéliser le système didactique (figure 3) à l'aune des référents existants, en adéquation avec un contexte de formation professionnalisante ou professionnelle.

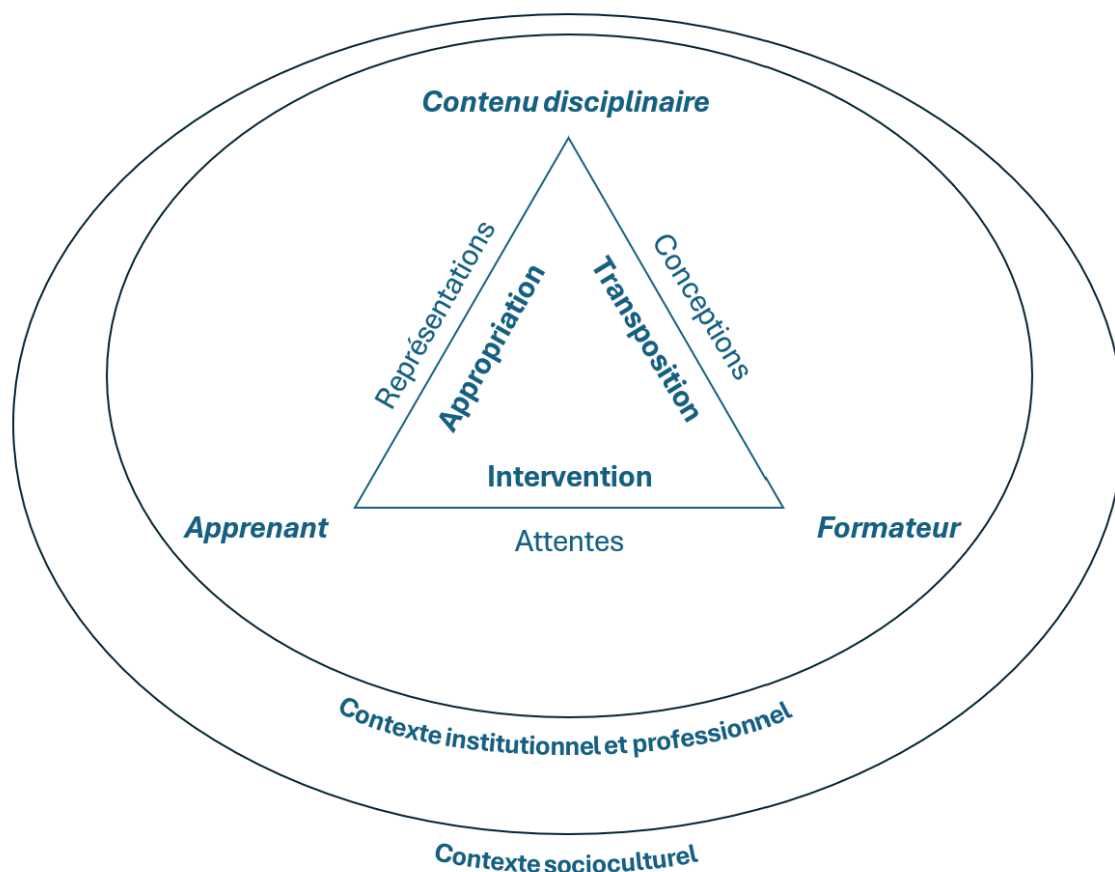


Figure 3. Le système didactique recontextualisé

Auteur : Rouchet Hélène

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche en didactique.

À finalité praxéologique, ce type de recherche vise une transformation des pratiques et des représentations. Cette transformation peut s'opérer soit par l'analyse d'un état des possibles au sein d'une situation didactique donnée, soit par l'intervention comme la construction d'un dispositif spécifique, soit par l'analyse des effets d'un dispositif. Les enjeux de recherche peuvent porter sur la création d'un besoin ou la réponse à un besoin d'un public afin d'adopter des pratiques développées au départ de théories ou d'idées non encore exploitées, ou encore de présupposés, à mettre à l'épreuve de la réalité. À cet égard, les hypothèses

sont formulées dans la perspective d'en cerner les conditions optimales, de les affiner, de les nuancer, et non dans une perspective de recherche de preuve (confirmation – infirmation) ou de l'établissement de lois ou de règles comme dans les recherches à visée nomothétique (Astolfi, 1993 ; Dufays, 2019 ; Van Der Marren, 2014).

Comme toute recherche dans le domaine de la didactique, elle allie deux exigences. La première exigence est celle de sa pertinence en vue de produire des connaissances utilisables par des praticiens ; dans notre cas, les futurs praticiens de l'aménagement du territoire ainsi que, dans le cadre de leur formation initiale, les opérateurs et formateurs. La seconde exigence est celle de la rigueur scientifique qui sied à une recherche de cet ordre (Astolfi, 1993 ; Dufays, 2019 ; Van Der Marren, 2014).

1.2.4. (Se) former en milieu professionnel : définitions

Comme nos travaux font référence à la notion de former ou de se former, il apparaît important de signifier ce que celle-ci recouvre dans le contexte de cette recherche. En effet, (se) former recouvre de nombreuses acceptions, tant dans les dictionnaires que dans la littérature scientifique.

Dans le cadre de cette recherche, nous abordons la formation en milieu professionnel, qui peut être initiée de manière formelle en formation initiale ou en formation continue, ainsi que de manière informelle (voir 2.1.4).

Ainsi, de manière brève mais rigoureuse, nous retenons que **(se) former en milieu professionnel** signifie **acquérir des compétences requises dans un domaine professionnel spécifique**.

En conséquence, cette définition nécessite d'explicitier la notion de compétence, complexe par essence (à ne pas confondre avec des termes tels qu'aptitude ou savoir-faire qui en sont des composantes, mais non des synonymes).

Nous définissons **la compétence** comme **la capacité à agir efficacement en mobilisant des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (expériences des collègues, documentation, etc.) en situation complexe, c'est-à-dire à la fois une situation nouvelle (ou proche mais non**

identique) pour la personne, et à la fois une situation ouverte et jugée essentielle à la vie professionnelle qui nous occupe. De plus, selon Beckers, Leclercq et Poumay, exercer ou développer une compétence suppose que la personne a la capacité de réfléchir sur la situation pour en favoriser le transfert, ainsi que sur la qualité de sa démarche. (D'après Beckers, 2007)

Michel (1997) propose ce schéma (figure 4) illustrant le caractère combinatoire et simultané de différentes ressources qui, dans un contexte professionnel donné, relève à la fois de ressources propres à la personne et de ressources collectives au sein de la structure de travail.

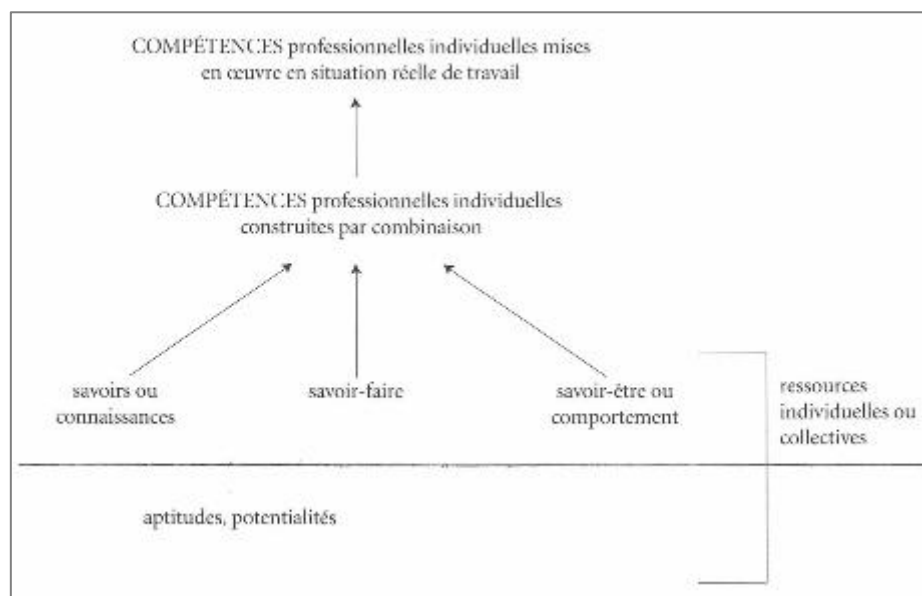


Figure 4. Le concept de compétence en milieu professionnel

Source : Michel, 1997, p.72.

Par ailleurs, l'auteur précise que le développement des compétences professionnelles est la résultante, d'une part, de l'acquisition de ressources, dans le cadre d'une formation formelle ou non et, d'autre part, de l'exercice d'activités professionnelles en situation réelle pour autant qu'un contexte d'apprentissage y est permis ou favorisé.

1.2.5. Le regard de la chercheuse

Tout chercheur effectue son travail en ayant déjà un bagage lié à son expérience. Indubitablement, son travail s'effectue par ce prisme.

En didactique, lorsqu'une recherche est liée à des situations d'apprentissage en milieu scolaire dans une discipline donnée, on peut présupposer que le chercheur dispose d'une expérience ou de connaissances minimales dans le domaine par sa formation, sa carrière, etc. Soit le chercheur renseigne ces informations utiles, soit il faut en repérer des indices.

Dans le cadre de cette recherche et des méthodes d'analyse qualitative mises en œuvre, il est recommandé de présenter les éléments pertinents (Lejeune, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2021). Ceux-ci permettent de mieux cerner l'univers interprétatif du chercheur composé, entre autres, de « sa vie propre, personnelle, intellectuelle, affective, [et de son] histoire disciplinaire ainsi que des d'expérience de recherche et d'angles d'approche privilégiés » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.172). Cet univers interprétatif est appelé à évoluer dans le même temps que dure la recherche.

Dès lors, nous précisons les éléments susceptibles d'apporter un éclairage. Nous nous limiterons aux éléments de parcours strictement en lien avec la thématique de recherche au sein de la sphère professionnelle en aménagement du territoire et de celle de la formation.

En effet, dès l'obtention de notre diplôme en Sciences géographiques clôturé par une thèse de master (mémoire) de recherche dans le domaine de la mobilité, *aménagement du territoire* et *enseignement* vont rester liés plus ou moins étroitement dans notre parcours. Nous poursuivons notre formation initiale par une année complémentaire en didactique tout en travaillant dans un service de recherche en aménagement du territoire (LEPUR - Centre de Recherche en Sciences de la Ville, du Grand Territoire et du Milieu rural). Nous contribuons aux travaux de recherche portant sur la comparaison des plans stratégiques d'aménagement du territoire en Wallonie et dans les régions limitrophes, et en approfondissant ceux des territoires allemands pour notre part. Nous entamons une carrière dans l'enseignement de la géographie et poursuivons en parallèle l'assistantat et la recherche au sein du Service de didactique des sciences

géographiques. Nous contribuons à la mise en place de formations et de matériaux d'enseignement à destination de (futurs) enseignants, notamment concernant les matières liées à l'aménagement du territoire. Nous poursuivons notre carrière dans l'enseignement secondaire supérieur et supérieur non universitaire. L'aménagement du territoire est, parmi d'autres, une matière à (faire) apprendre dans tous les référentiels concernés d'enseignement de la géographie. À ce sujet, nous avons collaboré à l'élaboration de ces référentiels. En 2018, nous intervenons à nouveau comme assistante au sein du Service de didactique des sciences géographiques avec la réalisation d'un doctorat en perspective. Et, en 2020, nous avons la charge des cours de formation des (futurs) enseignants du secondaire supérieur et supérieur non universitaire en géographie, dont l'aménagement du territoire. En parallèle, en dehors de notre sphère professionnelle, pour des raisons personnelles d'engagement et d'intérêt, nous participons à la Commission Consultative d'Aménagement du Territoire et de Mobilité (CCATM) de notre commune de résidence, commission citoyenne consultée pour avis par les autorités communales concernant les projets et schémas d'aménagement dans ces matières.

Notons que sur la base de ces éléments de parcours et tenant compte des constats développés précédemment, en 2018, la suggestion d'élaborer un projet de recherche en didactique s'inscrivant dans la sphère professionnelle de l'aménagement du territoire et des formations en la matière pouvait faire sens.

1.3. Approche méthodologique

Les particularités de cette recherche impliquent le choix et l'emploi de méthodologies distinctes et complémentaires qui sont détaillées dans les chapitres suivants. Nous en précisons l'essentiel.

S'inscrivant dans le milieu socioprofessionnel de l'aménagement du territoire au niveau local en Wallonie et interrogeant en particulier les relations entre praticiens et mandataires publics, s'inscrivant également dans un parcours de formation professionnalisante, une approche de ce milieu et de ses particularités est donc une étape indispensable pour la validation de nos hypothèses et procéder aux analyses selon les référents théoriques sélectionnés.

Ainsi, nous avons mis en œuvre plusieurs stratégies d'approche du contexte professionnel, de lectures et de participation à des conférences, aux rencontres et entretiens formalisés, à l'immersion au sein des formations. En lien avec notre première hypothèse, nous structurons les résultats sous la forme d'une synthèse et nous apportons des éclairages complémentaires des différents enjeux.

Afin de tester notre seconde hypothèse, un module de formation est expérimenté. Un cadrage théorique et analytique du dispositif de type planspiel est réalisé sur la base d'analyses de la littérature et d'observations de mise en œuvre. La conception et l'implémentation du module de formation, en particulier la phase d'analyse réflexive combinant un temps de réflexion individuelle et un focus group, relèvent de choix argumentés. La mise en œuvre permet de récolter les matériaux qui font ensuite l'objet d'une analyse qualitative de type analyse inductive générale.

Nous inscrivons ces travaux dans un prolongement réflexif sur la place de ce type de dispositif au sein des formations. Et, avec recul, sur la reconnaissance et l'intégration de la didactique (et des compétences en didactique) dans le champ professionnel et celui de la formation en aménagement du territoire.

Notons que chaque référent didactique ou pédagogique (implémenté à des fins didactiques) employé fait l'objet d'une analyse de la littérature spécifique.

Par ailleurs, autant que possible, nous tâchons de modéliser nos résultats ou de schématiser nos propos pour en soutenir la compréhension.

1.4. Structure de la dissertation

Six chapitres structurent cette dissertation.

Après ce chapitre introductif, nous présentons dans le chapitre 2. *Contextualisation et approche des pratiques professionnelles en Wallonie* le cadrage, les démarches, les résultats et éclairages réflexifs complémentaires quant aux interactions entre les praticiens et les mandataires publics en lien avec notre première hypothèse. Tenant compte de ce contexte se pose la question de la formation des futurs praticiens afin de les outiller au mieux et le développement de la deuxième hypothèse.

Dans le chapitre 3. *Le planspiel, un dispositif de formation prometteur ?*, nous proposons un cadrage du dispositif de type planspiel (jeu de simulation) et de sa pertinence dans l'optique de répondre à notre seconde hypothèse. L'importance de la phase d'analyse réflexive quant aux apprentissages est mise en évidence.

Nous présentons dans le chapitre 4. *Conception et implémentation d'un dispositif de formation* le contexte, la conception et l'expérimentation du module de formation ainsi que les matériaux récoltés. En particulier, la conception et la mise en œuvre de la phase d'analyse réflexive sont documentées et détaillées.

Nous explicitons dans le chapitre 5. *Analyse des matériaux et résultats* la méthode d'analyse qualitative employée et le travail préparatoire des matériaux et d'analyse. Les résultats sont schématisés, développés et discutés.

En chapitre 6. *Discussion conclusive et prolongements réflexifs*, après un retour sur les hypothèses, nous développons une analyse dans une perspective didactique. Nous introduisons des modèles spécifiques et des recommandations à valoriser en formation initiale ainsi qu'auprès des formateurs et professionnels en aménagement du territoire. Nous terminons par les délimitations et principales limites ainsi que les perspectives de recherche.

2. CONTEXTUALISATION ET APPROCHE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN WALLONIE

2.1. Introduction

2.1.1. *Explorer les pratiques professionnelles aménageurs – mandataires communaux*

Afin de vérifier notre hypothèse de départ concernant le rôle formateur des praticiens à l'égard des mandataires publics (voir 1.2.1), il convient d'approcher les pratiques professionnelles des aménageurs (fonctionnaires et bureaux d'études) envers les décideurs politiques – à l'échelon local.

Comme mentionné, valider cette hypothèse suppose un questionnement plus général d'identification des pratiques des aménageurs envers les décideurs politiques à l'échelon local (communal).

Cela implique de préciser de quelle manière le contexte professionnel dans lequel s'inscrit cette recherche est spécifique (et non formalisé par ailleurs). Ainsi, nous caractérisons tout d'abord l'aménagement du territoire appliqué à l'échelle de la Wallonie et présentons une mise en contexte de la professionnalisation des mandataires communaux (élus) et des aménageurs.

2.1.2. *Un aménagement du territoire efficace : définitions*

Nous choisissons de définir *l'aménagement du territoire* comme *l'action volontaire et réfléchie d'une collectivité sur un espace approprié par celle-ci, dans le but d'améliorer les performances de ce territoire, selon des objectifs collectifs définis.*

Cette définition permet de mettre en lumière différentes dimensions de l'aménagement du territoire. Ainsi, l'action volontaire et réfléchie renvoie à la dimension d'*opérationnalisation* ; la notion d'appropriation du territoire renvoie à la *gestion* de celui-ci ; l'amélioration des performances du territoire à la *vision prospective* développée en amont ; et les objectifs collectifs définis renvoient aux *choix politiques* à opérer.

Dans ce contexte, par aménagement du territoire **efficace**, nous signifions **un aménagement qui va influencer le devenir d'un territoire dans un délai déterminé, par la mise en œuvre (opérationnalisation) d'une stratégie d'aménagement décidée en amont (vision stratégique)**.

Il est à noter que notre position consiste à considérer que la notion d'efficacité porte sur la concrétisation effective des objectifs stratégiques et non pas sur la pertinence de ces objectifs, ni de leur mise en œuvre.

2.1.3. L'aménagement du territoire en Wallonie : approche préliminaire

Nous décrivons quelques principes et caractéristiques de l'aménagement du territoire en Wallonie. Cette partie peut se lire comme une approche synthétique pour un public non averti. Nous y présentons les éléments clés pertinents à même d'éclairer le contexte général du milieu professionnel qui nous occupe.

2.1.3.1. Le cadre général

Depuis la Loi organique de l'aménagement du territoire et de l'urbanisme de 1962, l'aménagement du territoire en Wallonie – exclusion faite, depuis 2020, du territoire de la Communauté germanophone – relève de la compétence de la Région wallonne qui possède ses propres organes législatifs et exécutifs (Halleux & Lacoere, 2023 ; L'Hoost, 2024).

Il est actuellement encadré par le Code du Développement Territorial (CoDT), entré en vigueur le 1er juin 2017, déclinant les mesures permettant de répondre à quatre enjeux majeurs, à savoir la lutte contre l'étalement urbain (I), le soutien au développement économique de la Wallonie (II), le défi démographique (III) et la simplification des procédures d'une lourdeur héritée du précédent Code et des mises à jour successives (IV) (SPW, 2017).

La politique de planification territoriale utilise un système à deux niveaux basé sur le niveau régional et le niveau communal. L'héritage de la Loi organique de 1962, qui établissait une hiérarchie et un emboîtement spatial des plans, continue de structurer les systèmes actuels (Halleux & Lacoere, 2023). Concrètement, cela

signifie que tout plan ou schéma développé et mis en œuvre doit s'inscrire dans les principes de ceux qui lui sont supérieurs, toute dérogation devant être justifiée et validée au regard de ce niveau supérieur. Ce constat prévaut pour l'ensemble des outils de l'aménagement mis en œuvre, de l'échelle du quartier à l'échelle régionale en passant par l'échelle communale et supracommunale. De facto, cela implique que l'autonomie plus ou moins importante du niveau décisionnel communal en la matière est conditionnée au développement d'une politique en adéquation avec les principes régionaux développés. En retour, au sein de lignes directrices à suivre fixées par l'autorité de tutelle (la Région wallonne), l'autonomie au niveau communal permet de décliner une politique d'aménagement du territoire tenant compte des réalités locales (Ceder & Ransy, 2023).

Au départ d'un modèle théorique proposé par Halleux J.-M. (2018)², la politique d'aménagement du territoire définie au niveau régional se traduit idéalement par différents outils recouvrant les dimensions caractérisant la notion d'aménagement du territoire (voir 2.1.2). La figure 5 en présente le modèle simplifié et adapté avec l'ajout d'instruments concernés.

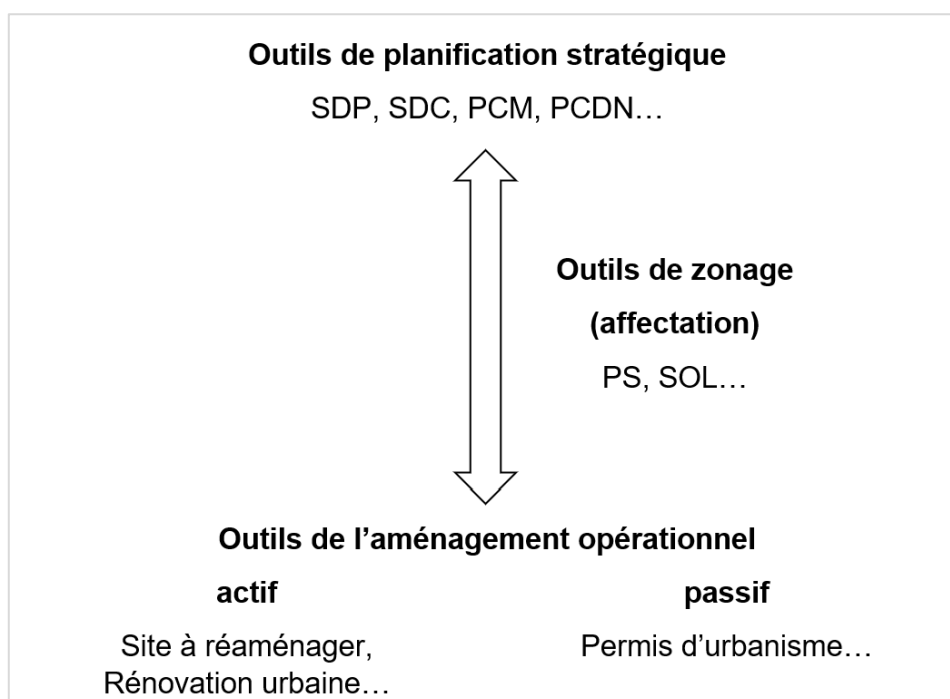


Figure 5. Les outils de l'aménagement du territoire en Wallonie

Auteur : Rouchet Hélène, version adaptée d'après Halleux J.-M. (2018)

² Source dérivée de l'intranet MyULiège (non accessible au public).

Ainsi, succinctement, nous retrouvons les schémas et plans de planification stratégique présentant les lignes directrices et les orientations à suivre pour atteindre des objectifs définis (vision prospective). Les outils dits « de zonage »³ permettent ensuite de passer de la planification stratégique à l'opérationnalisation. À titre d'exemple, citons l'outil que sont les plans de secteur définissant l'affectation du sol. La troisième catégorie d'outils correspond aux outils opérationnels, c'est-à-dire les outils utilisés lorsque le territoire évolue de manière concrète.

Notons que le développement d'outils stratégiques nécessite, en début de procédure, la réalisation d'un diagnostic (ou analyse contextuelle) à ne pas négliger. En effet, c'est sur celui-ci et les choix politiques posés que vont reposer le développement d'une stratégie, puis sa mise en œuvre. De manière synthétique, trois étapes prévalent ainsi dans le développement d'une politique d'aménagement du territoire : poser un diagnostic (I), définir une stratégie (II), opérationnaliser (III).

L'aménagement du territoire en Wallonie, par les enjeux et les thématiques qu'il recouvre, implique un travail avec des acteurs pluridisciplinaires durant les trois étapes précitées. Contribuer et travailler au développement de politique d'aménagement du territoire nécessite une prise en compte et une compréhension d'éléments multidisciplinaires, comme illustré à la figure 6.

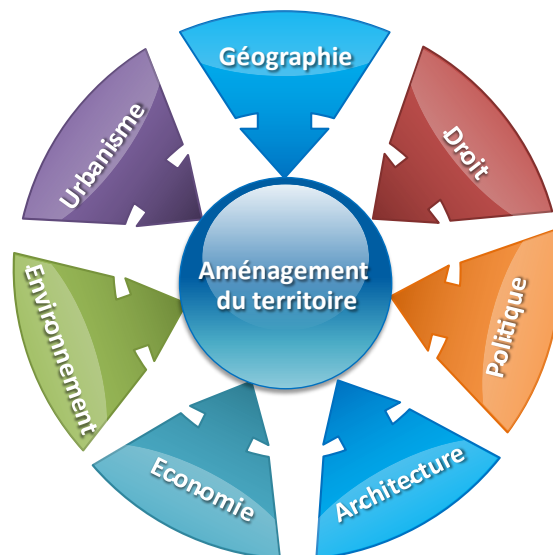


Figure 6. L'aménagement du territoire, une démarche multidisciplinaire

Auteur : Rouchet Hélène

³ Le modèle initial mentionne les outils dits « de liaison » (voir l'annexe 2.2). Utilisé à des fins d'enseignement, l'auteur adapte l'appellation (2023) pour en améliorer la compréhension.

2.1.3.2. Des défis mondiaux à l'opérationnalisation locale : la lutte contre l'étalement urbain en Wallonie

Les enjeux actuels en matière d'aménagement du territoire en Wallonie s'inscrivent dans un cadre à plusieurs échelles visant à répondre aux défis mondiaux contemporains. Citons, à l'échelle mondiale, le Programme de développement durable de l'ONU traduit par dix-sept objectifs à atteindre à l'horizon 2030, ainsi que la Convention-cadre sur les changements climatiques (Accord de Paris sur le climat en 2015). À l'échelle européenne, l'on trouve également l'élaboration du Pacte vert pour l'Europe. C'est dans ce contexte qu'ont notamment été publiées diverses recommandations par l'Organisation de coopération et de développement économiques – OECD (*Compact Cities Policies* en 2012) ainsi que par l'Agence Européenne Environnementale – EEA (*Urban sprawl in Europe* en 2016).

Par ses engagements à suivre ces lignes directrices, la Région wallonne y inscrit sa politique d'aménagement du territoire. Ainsi, les quatre objectifs du Code du Développement Territorial (CoDT) entré en vigueur en 2017 ont pour vocation première de contribuer à répondre aux engagements précités. Le nouveau Schéma de Développement Territorial adopté en avril 2024 s'inscrit également dans cette perspective. Tout comme le CoDT, il entend répondre aux besoins régionaux actuels et futurs par des politiques d'aménagement (SPW, 2017 ; SPW, 2024).

Parmi celles-ci, retenons en particulier la politique de réduction de l'étalement urbain dont la seule mise en œuvre apporte une réponse, ou une partie de celle-ci, à différents besoins en matière de mobilité, de logement, de transition énergétique, de cadre de vie, d'attractivité du territoire, de préservation de la biodiversité et des espaces agricoles et forestiers, etc. (Ceder & Ransy, 2023 ; Halleux, 2012 ; Halleux & al., 2012 ; SPW, 2024).

Notons que cette politique s'inscrit dans un contexte d'artificialisation du territoire importante, les années d'après-guerre étant marquées par des politiques de développement économique et de construction d'infrastructures conditionnant le modèle d'aménagement du territoire lors de la régionalisation de la compétence en 1962. Cette artificialisation est particulièrement marquée dans les années '80 et '90, sous la forme d'un étalement urbain, à cette époque, principalement à la

faveur de la construction résidentielle. La figure 7 illustre le caractère spécifique de consommation d'espace de la Wallonie par rapport aux régions et pays voisins. Bien qu'en décroissance depuis deux décennies, l'expansion de l'urbanisation se poursuit (Halleux, 2014 ; Ryckewaert, 2011 ; SPW, 2024).

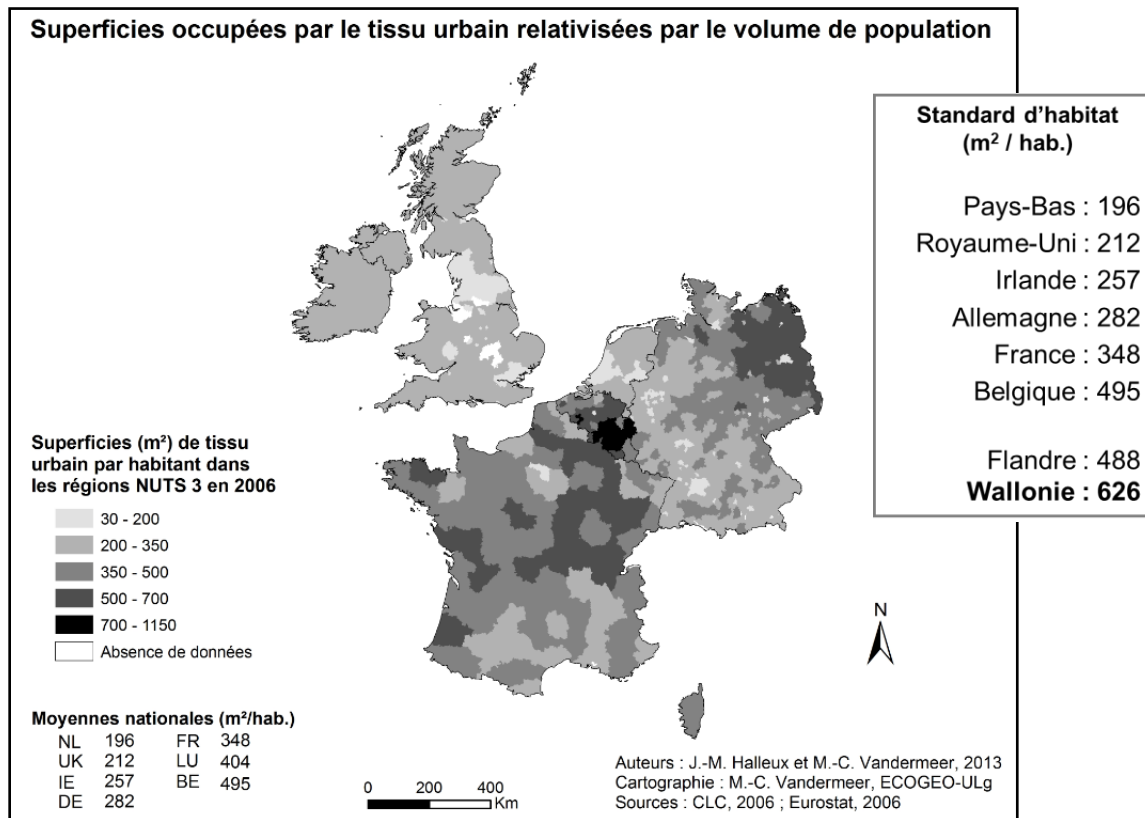


Figure 7. Superficies occupées par le tissu urbain relativisées par le volume de population

Source : Halleux, 2014, p.4.

Sur cette base et afin d'implémenter une politique en la matière tenant compte des particularités et des enjeux du territoire, le Gouvernement wallon a fixé des objectifs généraux à l'horizon 2050 visant une gestion parcimonieuse du sol. À cette fin, une approche qualitative du bâti existant est privilégiée (réutilisation – rénovation – transformation – reconstruction), de même qu'une situation optimale autour de centralités est définie. Si le Schéma de Développement du Territoire (SDT) en décline le diagnostic régional, les lignes directrices et les actions à mettre en œuvre, les communes sont invitées, durant les six années de la mandature en

cours, à réaliser un Schéma de Développement du territoire Communal (SDC) relatif à l'optimisation spatiale. À l'échelle communale, ceci a pour intérêt de développer une politique d'aménagement du territoire dans toutes ses dimensions (diagnostic – stratégie – opérationnalisation), d'adapter les préconisations régionales au contexte spécifique de la commune et, dès le SDC validé, de bénéficier d'une autonomie de gestion supérieure en la matière (qu'en l'absence de SDC).

Dans ce sens, il revient donc aux mandataires publics communaux wallons de développer et de mettre en œuvre une politique d'aménagement du territoire inscrite dans ce contexte.

2.1.4. À propos des compétences des mandataires publics

La fonction de mandataire public local a ceci de particulier qu'elle est acquise non pas sur la base de compétences, mais après un processus électoral démocratique (Guertin, 2021 ; L'Hoost, 2024). En conséquence, au lendemain des élections, les mandats sont attribués selon différents critères à des élus plus ou moins intéressés par leurs différents mandats et plus ou moins compétents, notamment selon leurs expériences professionnelles antérieures.

Il apparaît que la professionnalisation des élus s'opère davantage par l'expérience, par apprentissage sur le tas (Demazière, 2009 ; Navarre 2014), plutôt que dans le cadre d'une formation spécifique et approfondie.

Par la rencontre d'acteurs clés durant la première partie de cette recherche concernant l'exploration des pratiques professionnelles en Wallonie (voir 2.1), nous pouvons affirmer que les mandataires publics locaux en aménagement du territoire n'échappent pas à ce constat. D'autant que certaines spécificités de ce mandat le rendent de prime abord moins attractif que d'autres (voir 2.3.2).

Les apprentissages professionnels dits *informels* (en dehors des périodes de formations instituées) sont dès lors à considérer dans ce contexte (Carré, 2009 ; Roussel, 2015), en particulier par l'intermédiaire des praticiens de l'aménagement ayant une formation initiale et continue spécifique. Qu'ils soient agent de l'administration du mandataire ou prestataire en relation de travail avec celui-ci, les

praticiens, par leurs compétences et leurs interventions dans le processus de prise de décision, peuvent contribuer au développement des compétences de l'élu (Hansen & Ejersbo, 2002 ; Krizek & al., 2010 ; Schedler & Eicher, 2013).

Dans ce sens, notons la caractéristique régionale suivante. Au sein des services communaux d'aménagement du territoire, un subside régional est octroyé pour désigner un Conseiller en Aménagement du Territoire (CATU). Ce praticien doit disposer d'un niveau minimal de compétences par sa formation initiale. Par ailleurs, il s'engage, entre autres, à participer à une formation continue annuelle.

2.1.5. La professionnalisation des praticiens de l'aménagement et de leur formation initiale

D'une manière générale, nous observons une tendance à l'augmentation des besoins en praticiens qualifiés en aménagement du territoire et, de facto, à la professionnalisation des travailleurs en ce domaine. Ce phénomène s'est opéré selon les pays en fonction des politiques nationales, en particulier depuis le début du siècle précédent (Healey, 1985). Les précurseurs dans le domaine sont les pays anglo-saxons, où l'on a développé des cursus d'étude de type long ainsi que des processus d'accréditations spécifiques visant l'adéquation entre programmes d'étude et besoins de la profession (Baldwin & Rosier, 2017). Ces évolutions du besoin de praticiens qualifiés (Ceder & Ransy, 2023) et du processus d'accréditation des études s'observent également aujourd'hui en Wallonie avec, cependant, une intervention moindre des pouvoirs publics dans la définition des programmes d'études.

Au cours des dernières années, le paysage de l'enseignement supérieur de cette discipline en Fédération Wallonie-Bruxelles a connu des évolutions majeures visant le développement de balises communes de formation en adéquation avec les besoins de la profession. Ce dernier point entend répondre aux attentes du milieu professionnel, ainsi qu'à un des processus induits par la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (processus de Bologne) concernant notamment l'adaptation des cursus d'études aux profils professionnels dérivés (Fernandez Diaz & al., 2010).

En particulier, ces changements majeurs ont été opérés entre 2020 et 2025.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2020 (et précédemment), répertorier les formations débouchant sur des diplômes connotés « Urbanisme et Aménagement du territoire » nous montre un panel varié de types de formation. S'il n'existe pas de cursus de type long (bachelier et master), il existe des formations universitaires de 2^e cycle complémentaires (historiquement, appelé aussi master « de spécialisation »), des certificats d'université, des options dans certains cursus de 2^e cycle ou encore des 2^e cycles thématiques. Chaque rentrée académique apporte l'une ou l'autre nouveauté dans ce paysage. Chacune de ces formations dispose de ses propres conditions d'accès, ouvertes à divers parcours d'étudiants ou à une filière unique, sur candidature ou non. Chaque organisateur de formation définit ses propres contenus. Cependant, le souhait d'accréditation et de reconnaissance des formations pousse leurs organisateurs à s'inscrire dans la logique des organismes accréditeurs dont la volonté est d'assurer l'adéquation entre la formation et le milieu professionnel. Citons, pour exemple, le label APERAU (Association pour la Promotion de l'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme) pour les institutions du monde francophone.

Face à ce constat d'une offre de formation éclectique et peu lisible, forts des considérations citées précédemment, les principaux opérateurs universitaires (ULB – UCLouvain – ULiège – UMon) ont travaillé, en concertation, au développement de masters de 2^e cycle en Urbanisme et développement territorial et aux demandes d'accréditations correspondantes. La mise en place de ces masters dès les rentrées académiques 2023 et 2024 a été réalisée en parallèle à la fermeture de masters de 2^e cycle à option équivalent, de masters thématiques ou de masters dits de spécialisation qu'il n'était plus pertinent d'organiser⁴.

Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2025, la formation initiale de 2^e cycle en 120 crédits en Urbanisme et développement territorial se distingue clairement auprès de ces quatre opérateurs. Pour répondre aux besoins des candidats, des formations de 2^e cycle en Urbanisme et développement territorial complémentaires

⁴ Les opérateurs universitaires, en incluant l'UNamur, conservent leur autonomie quant aux nouvelles demandes de reconnaissance de masters de spécialisations thématiques. Ces derniers doivent cependant se démarquer de l'actuelle offre en Urbanisme et développement territorial.

ou à horaire décalé subsistent (auprès de ces opérateurs ou des Ateliers Saint-Luc), en étant remaniées, renommées et visibles. Les opérateurs de formation continue⁵ ont également adapté leur offre d'activité ou de certificats universitaires thématiques tenant compte de la nouvelle offre en formation initiale.

Cette redéfinition de l'offre de formation est de nature à accroître la professionnalisation des travailleurs en aménagement du territoire.

2.2. À la rencontre des acteurs – Considérations méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche, nous avons établi de nombreux contacts avec des praticiens, ainsi qu'avec des témoins privilégiés en liens directs avec ceux-ci (chercheurs, académiques, étudiants, (anciens) élus, membres d'associations et de CCATM, etc.) en multipliant les approches (figure 8).

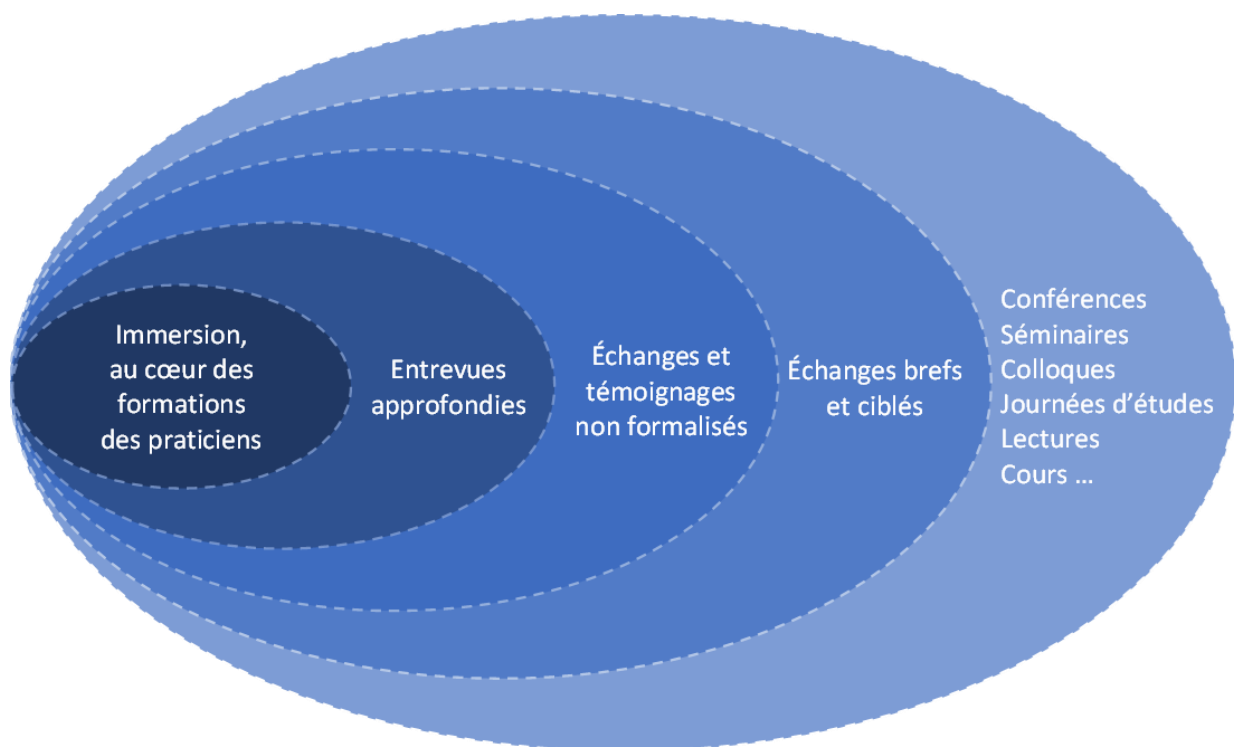


Figure 8. Stratégies d'approche du contexte professionnel concourant à la récolte des données

Auteur : Rouchet Hélène

⁵ Citons, comme exemples, l'Union des Villes et Communes de Wallonie, la Conférence Permanente du Développement Territorial, les Maisons de l'urbanisme, etc.

Durant la phase d'identification de la problématique de recherche, plusieurs témoins chercheurs, praticiens et formateurs – avec une ou plusieurs de ces fonctions –, ont été rencontrés, ainsi que des responsables académiques encadrant la formation initiale des futurs praticiens.

Par la suite, nous avons eu l'opportunité de participer durant plusieurs jours aux formations organisées par la Conférence Permanente du Développement Territorial (CPDT). L'intérêt était triple : rencontrer des praticiens des administrations communales, ainsi que, de manière ponctuelle, d'autres professionnels venus partager leur expertise ; vivre le dispositif de formation proposé de l'intérieur ; mettre à jour les connaissances relatives à la mise en œuvre d'outils de l'aménagement du territoire et observer le processus d'appropriation de ces outils par les participants selon leur propre réalité professionnelle.

D'autres témoins clés ont été rencontrés dans le cadre de journées d'études, de conférences et de séminaires en lien avec le développement territorial, ses outils, ainsi que la formation en la matière. La portée de ces événements était régionale, nationale ou internationale.

Ainsi, ce sont plus de vingt acteurs clés et plus de vingt-cinq agents communaux avec lesquels nous avons eu des échanges nourris lors d'une ou plusieurs rencontres et lors de formation d'un ou plusieurs jours ; plus de dix acteurs contactés pour des échanges ciblés ; et des interventions extraites en direct de conférences, séminaires, colloques, auprès d'une vingtaine de professionnels de la discipline⁶.

Par ailleurs, en parallèle, nous avons réalisé entrevues permettant des échanges approfondis auprès de quatre praticiens sélectionnés, notamment, selon leur (ancienne) profession au sein d'entités administratives (fonction de tutelle ou fonction de conseils par exemple) ou de bureaux d'études. Ceux-ci ont témoigné de leurs propres pratiques, ainsi que de leurs observations par les contacts

⁶ Dans le respect du RGPD, l'identification des acteurs rencontrés ne peut être référencée dans ce document et fait l'objet d'un référencement confidentiel en annexe 1.

professionnels étroits que leur fonction requière avec les différents intervenants (porteurs de projets, mandataires, services administratifs, citoyens, etc.) en matière d'aménagement du territoire. Vous pouvez lire en annexe 2 les différents points d'attention (intentions et guide d'entretien) sur lesquels portaient ces entretiens, quelques définitions, ainsi qu'un schéma utilisé en support à la discussion.

Au regard de la multiplicité des acteurs rencontrés et de la diversité de leurs fonctions (figure 9), nous avons reçu de nombreux éclairages complémentaires sur la problématique étudiée.

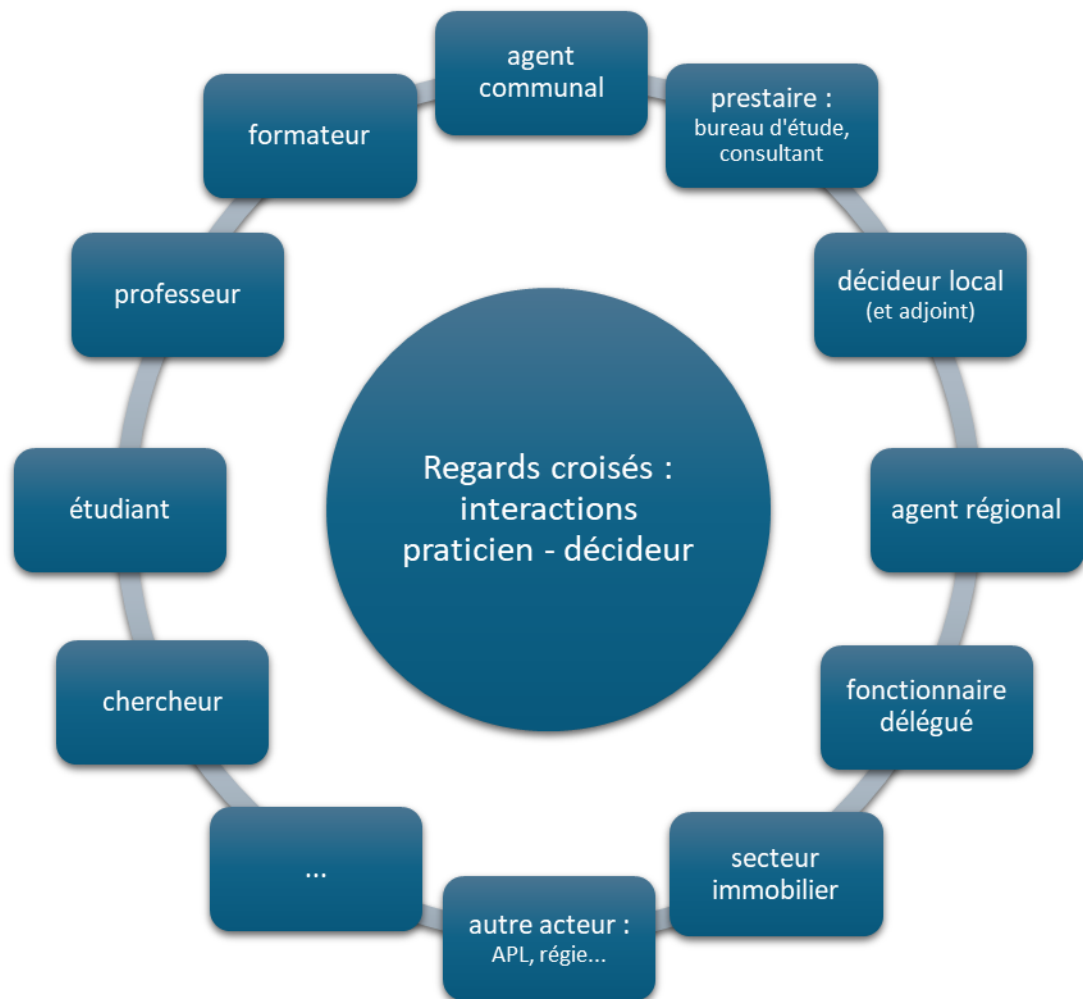


Figure 9. Principales fonctions des témoins rencontrés

Auteur : Rouchet Hélène

Du contact informel à l'entrevue officielle, toutes ces occasions ont permis d'approcher la réalité professionnelle des praticiens dans l'optique de cerner leurs pratiques envers les décideurs politiques – à l'échelon local –, et d'identifier dans quelles mesures celles-ci peuvent contribuer à un aménagement efficace du territoire. Ces rencontres ont permis également de mettre en avant les principaux enjeux d'aménagement considérés comme importants à leurs yeux, ainsi que les défis à relever dans le cadre de la formation des (futurs) praticiens.

Nous rédigeons l'état des lieux suivant qui peut être lu comme une tentative de synthèse à cet égard et se centre sur les pratiques et les enjeux en Wallonie, à l'échelle locale.

Le choix de travailler à l'échelle locale a été opéré initialement lors de l'identification de la problématique de recherche, eu égard aux débouchés professionnels des (futurs) praticiens et à la structure wallonne institutionnelle et politique en matière d'aménagement du territoire. En effet, dans le contexte wallon, il y a deux principaux niveaux de pouvoir en matière d'aménagement du territoire (voir 2.1.3.1). Premièrement, le niveau régional avec le ministre compétent et son cabinet qualifiés de « décideurs politiques » (autorité de tutelle), ainsi que leur administration, le « SPW Territoire, Logement, Patrimoine, Énergie » incluant le « Département de l'Aménagement du territoire et de l'Urbanisme ». Deuxièmement, le niveau communal avec 252 communes⁷ ayant une autonomie plus ou moins importante en la matière où les « décideurs politiques » sont le bourgmestre, l'échevin en charge de la matière et les autres membres du collège, secondés par leur administration. Les enseignements transcrits dans ce chapitre se centrent donc sur les pratiques observées à l'échelle locale. Pour autant, il n'est pas exclu qu'ils puissent aussi être le reflet de pratiques observées à l'échelle régionale et qu'une transposition des réflexions à ce niveau soit possible.

La suite de ce chapitre structure les éléments recueillis auprès de nombreux acteurs et se veut ancré à leur témoignage relatif aux pratiques quotidiennes.

⁷ Initialement, 262 communes (au début de cette recherche). Depuis le 01/01/2020, la Communauté germanophone (9 communes) est compétente en matière d'aménagement du territoire et d'urbanisme (L'Hoost, 2024) et ne dépend dès lors plus de l'autorité de tutelle wallonne. Par ailleurs, le 02/12/2024, les communes de Bastogne et de Bertogne ont fusionné en une entité.

2.3. Les interactions praticiens – élus en aménagement du territoire au niveau communal en Wallonie

2.3.1. Le trio favorable ou le modèle idéal

La mise en place effective d'une politique d'aménagement du territoire résulte des interactions constructives entre trois principales catégories d'acteurs : les décideurs politiques communaux, leur administration, l'appui de bureaux d'études et autres prestataires. La posture de ces trois groupes d'acteurs, que d'aucuns pourraient qualifier de base minimale de travail, peut être synthétisée comme suit (figure 10) et sera détaillée par après.

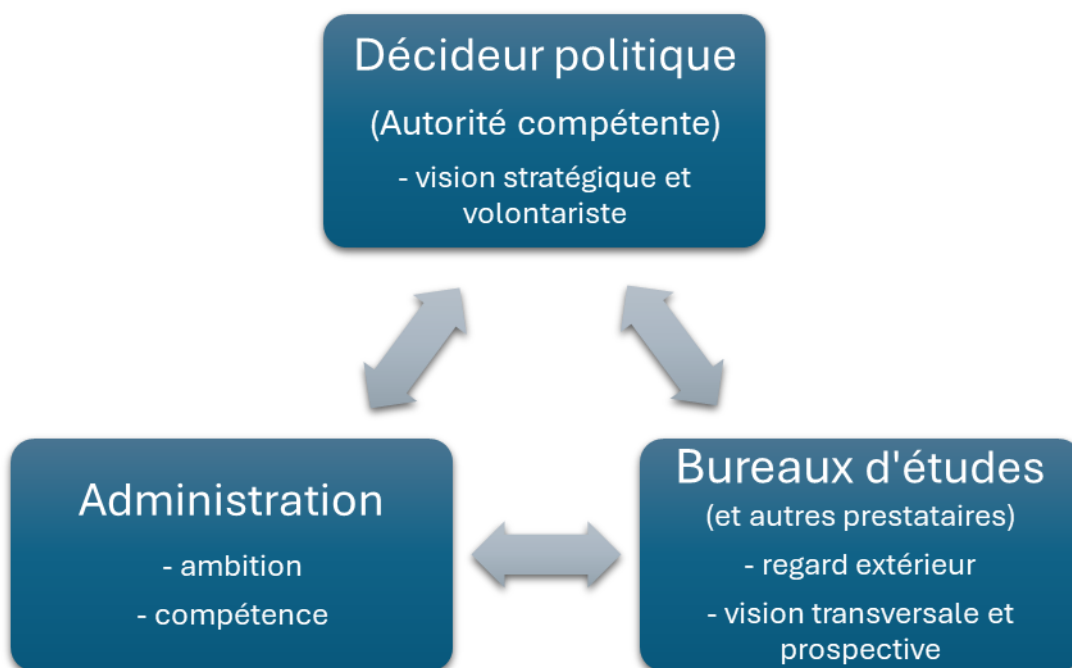


Figure 10. Les principales catégories d'acteurs de la politique locale d'aménagement du territoire en Wallonie et leurs principaux apports dans un contexte jugé optimal

Auteur : Rouchet Hélène

2.3.1.1. Les décideurs politiques communaux

Les mandataires politiques locaux, élus par leurs concitoyens, sont la clé de voute de tout projet de développement territorial à l'échelle locale. Sur le territoire dont

ils ont la gestion, concernant la politique d'aménagement du territoire dont ils ont la prérogative, ils se doivent de prendre leur responsabilité et d'assumer les priorités choisies. C'est de leur volonté que pourront naître le développement et la mise en œuvre d'une vision stratégique d'aménagement. À cette fin, l'autorité communale peut notamment compter, d'une part, sur l'appui de son administration et, d'autre part, sur l'apport extérieur de bureaux d'études.

2.3.1.2. Leur administration

Au sein de l'administration locale, nous faisons référence prioritairement au service communément appelé « d'aménagement du territoire et d'urbanisme ». En son sein, les membres du personnel disposent de compétences susceptibles d'être mises à profit pour répondre à la demande des mandataires, voire initier la réflexion auprès de ceux-ci. Le niveau de compétences des agents dépend notamment de paramètres prosaïques tels que le nombre de membres du personnel, leur formation et leurs années d'expérience.

L'aménagement du territoire étant par essence de nature transversale, les interactions constructives entre les services communaux, sous la houlette du Directeur général communal, sont également nécessaires.

2.3.1.3. Les bureaux d'études et autres prestataires

Par leur expertise et leur regard extérieur, l'intervention des bureaux d'études et autres prestataires (consultants, chercheurs, académiques...) apparaît primordiale. Par leur approche transversale d'un projet donné et leur compétence en matière de prospective, ces intervenants sont à même d'établir diverses propositions à l'attention de l'administration communale et de ses mandataires. Chaque alternative proposée fait l'objet d'une analyse critique quant aux conséquences éventuelles, cela à des fins d'aide à la décision.

2.3.1.4. D'autres décideurs : les porteurs de projet privés

Dans un premier temps de la recherche, il était opportun de s'interroger sur les interactions entre les praticiens (fonctionnaires et bureaux d'études) et les « décideurs » au sens large. Cela inclut les porteurs de projet privés, particuliers ou professionnels. Quels que soient l'importance ou le type de projet, il apparaît que la marge de manœuvre de ces porteurs de projet sera balisée par la stratégie d'aménagement du territoire de la commune en question. On en revient donc aux trois principales catégories d'acteurs définies ci-dessus. Que le porteur de projet puisse s'adjoindre les services d'un bureau d'études pour appuyer son projet ou non, c'est toujours en partenariat avec les services administratifs compétents et selon les choix stratégiques des élus communaux que le projet sera négocié.

2.3.1.5. Dénomination des acteurs

Le **décideur politique** peut être dénommé également **élu** ou **mandataire**.

Le *praticien* de l'aménagement du territoire peut également être dénommé *aménageur*, qu'il travaille au sein d'une administration, dans un bureau d'études ou autre. En effet, si l'on sort du contexte régional étudié ici et que l'on se penche sur la littérature, le terme *aménageur* désigne tout professionnel de l'aménagement et de l'urbanisme, indépendamment de son contexte de travail.

Cependant, en Wallonie, le praticien travaillant dans un bureau d'études est communément appelé « aménageur », le distinguant du fonctionnaire (ou assimilé) au sein de l'administration.

Dès lors, afin d'éviter toute confusion auprès du lecteur, le **praticien de l'administration** sera dénommé également **agent** et le **praticien de bureau d'études ou autre** sera dénommé également **prestataire**.

2.3.2. Les décideurs politiques communaux

2.3.2.1. De la compétence des élus

Un élu assume une fonction publique spécifique faisant appel à des compétences professionnelles particulières. « Cependant, une telle fonction diffère d'une

fonction professionnelle usuelle dans la mesure où elle est dévolue au terme d'un processus électoral qui ne repose pas sur l'évaluation d'un certain corpus de compétences, mais sur le résultat d'un scrutin (Guertin, 2021, p. 2) ».

Par ailleurs, en matière de développement territorial, il est à noter une situation souvent citée comme contradictoire entre les enjeux transversaux majeurs relevant de cette matière et les enjeux de nature politique, tels que ceux développés ci-après.

Selon les témoins interrogés, de cet état de fait découlent différents cas de figure concernant les élus en charge des matières liées au développement territorial. Les cas extrêmes cités sont l'élu sans compétence et sans intérêt pour la matière, et à l'opposé, l'élu intéressé et déjà compétent en la matière. Au lendemain des élections, si ces deux cas de figure extrêmes peuvent s'observer dans quelques-unes des 252 communes wallonnes, la majorité des élus se situent entre ceux-ci.

Nous pouvons traduire ce constat schématiquement (figure 11). Chaque élu pourrait être positionné selon ses compétences réelles en la matière et l'intérêt qu'il lui porte.

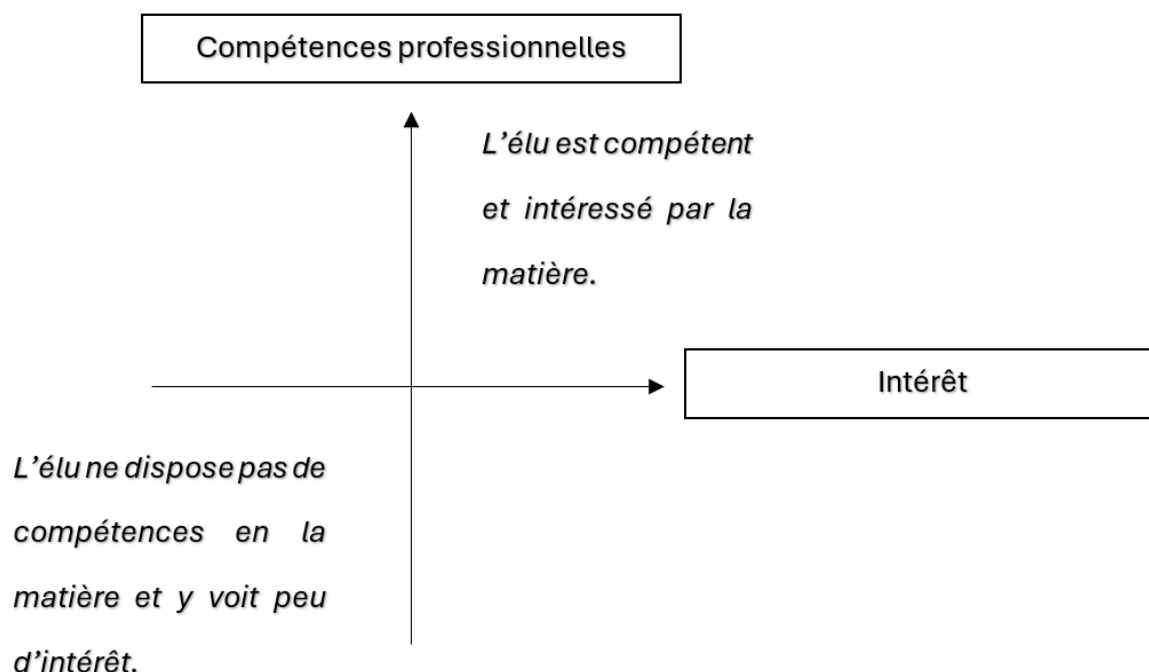


Figure 11. Grille de positionnement « compétences / intérêt » de l'élu en charge des matières liées au développement territorial

Auteur : Rouchet Hélène

La situation optimale pourrait être celle où l'élu est déjà formé et présente un intérêt marqué pour la défense des enjeux territoriaux sur le territoire dont il a la charge. À l'opposé, un élu qui fait preuve de peu d'intérêt pour ce domaine et qui, par ailleurs, ne serait pas formé, ne va vraisemblablement pas contribuer au développement et à la mise en œuvre d'une vision stratégique d'aménagement.

Les deux variables schématisées (compétences professionnelles réelles et intérêt) ont la particularité d'être évolutives dans le temps. Il serait dès lors pertinent de s'interroger sur les facteurs qui permettraient à chaque élu de se positionner de manière optimale à l'avenir. Ce cheminement peut être symbolisé de la manière suivante (figure 12).

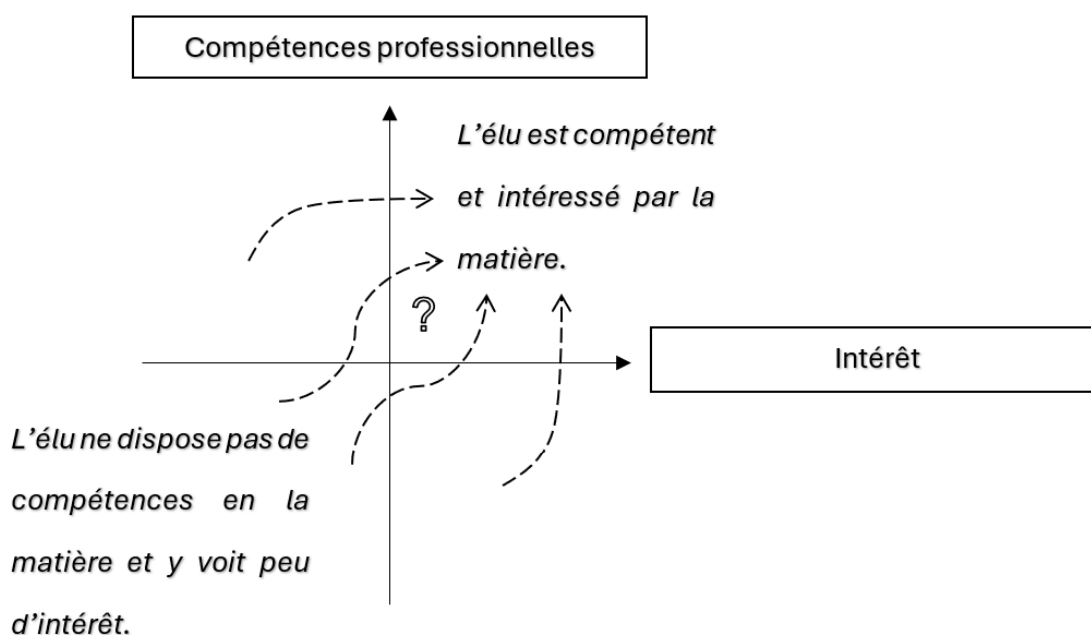


Figure 12. Cheminement potentiels du positionnement « compétences / intérêt » de l'élu en charge des matières liées au développement territorial

Auteur : Rouchet Hélène

2.3.2.2. Les contradictions entre les enjeux politiques et les enjeux de développement territorial

Pour plusieurs raisons évoquées par les témoins, les mandats politiques locaux relatifs au développement territorial (qu'ils se nomment « Aménagement du territoire », « Urbanisme », « Rénovation urbaine », etc.) peuvent apparaître, de prime abord, peu attractifs pour un élu. Sans vouloir être exhaustive, nous pouvons synthétiser ces raisons comme suit.

- *Complexité*. Cette matière est perçue comme très complexe par ses aspects règlementaires, juridiques et techniques pointus.
- *Transversalité de la compétence versus politique sectorielle*. Cette compétence, qui se veut transversale par définition, manque d'identification tant au niveau local que régional. Cela est notamment dû à la considération « sectorielle » des matières politiques. Le service en charge est théoriquement positionné sur un même pied que les autres, ce qui nuit par principe au développement d'une stratégie d'aménagement communale forte. La place laissée à ce domaine au travers de la volonté politique communale énoncée en début de législature dans la Déclaration politique communale et le Programme stratégique transversal communal aura ici toute son importance dans l'intérêt porté au mandat.
- *Considération du peu de financement*. L'instance de tutelle étant régionale, celle-ci joue un rôle majeur dans l'orientation des projets locaux notamment par le biais du rôle du fonctionnaire délégué et de l'administration centrale du « SPW Territoire, Logement, Patrimoine, Énergie », ainsi que du cofinancement régional des investissements publics au niveau local. Or, sur le terrain, par rapport à d'autres mandats, ceux relatifs au développement territorial apparaissent comme peu financés et donc peu porteurs aux yeux des élus.
- *Gestion des contradictions possibles entre les enjeux d'intérêt communal et ceux de la population d'intérêt individuel*. Les enjeux liés au développement territorial sont globalement méconnus par la population. À cela s'ajoutent, d'une part, la difficulté d'appréhender le fait que la somme des intérêts individuels – généralement à court terme – ne correspond pas à une vision

d'aménagement à des fins collectives, et, d'autre part, une culture forte du droit des propriétaires à disposer librement de leurs biens fonciers et immobiliers. Le corolaire de cet état de fait est que tout projet ou toute vision d'aménagement qui serait opposable à ces intérêts individuels et à ces droits, qu'ils soient juridiquement réels ou supposés, pourraient se voir sanctionnés par la population concernée. Cette sanction peut s'exprimer lors du scrutin suivant à l'encontre des politiciens considérés comme responsables de la situation. À cet égard, l'information auprès de la population, voire la participation de celle-ci au processus, joue un rôle majeur.

- *Considération du peu d'attractivité d'un point de vue électoral.* De manière générale et en lien avec la contradiction précédente, les mandats relatifs au développement territorial apparaissent comme « peu rémunérateurs » sur le plan électoral en vue du scrutin suivant. En effet, cette compétence nécessite de procéder à des arbitrages entre des intérêts divergents, sources potentielles de bonne ou mauvaise publicité envers le décideur.
- *Contradiction temporelle.* Il existe une contradiction temporelle entre le rythme des élus, associé aux scrutins, et celui du développement et de la mise en œuvre d'une vision stratégique d'aménagement portant généralement sur 15 à 20 ans. Cela peut se manifester concrètement de diverses manières.
 - Ainsi, la période de 3 à 6 mois avant les scrutins se caractérise par l'arrêt volontaire ou l'absence de réflexion en la matière, ainsi que, sur le terrain, par le report d'éventuels chantiers. Cette idée pourrait se traduire par « l'on n'envoie pas la population voter en bottes », tel que cité par un témoin interrogé.
 - Par ailleurs, en cas de changement de majorité au lendemain du scrutin, il n'est pas rare d'observer la révision complète ou l'abandon de la stratégie communale en cours d'élaboration, voire l'arrêt de la mise en œuvre d'une stratégie déjà effective. À titre d'exemple, citons l'élaboration d'un Schéma de Développement Communal telle que préconisée par la réglementation administrative en vigueur qui dure plusieurs années, soit le temps d'une législature voire plus.

- Le politique a le souci d'une réflexion et d'une mise en œuvre rapide, afin de récolter les fruits de son travail. Et par ailleurs, il est demandeur d'efficacité et d'originalité.

Il convient de noter que la perception de l'intérêt du mandat de la part d'un élu est également variable selon qu'il est un « élu des villes » ou un « élu des champs ». Les enjeux de développement territorial sont considérés comme de nature et d'importance variables selon que la commune soit considérée comme urbaine ou rurale. Ainsi, le rôle et la charge du mandataire sont également à géométrie variable. Par exemple, en milieu urbain, l'élu pourrait être confronté régulièrement à la mise en œuvre de projets de construction ou rénovation de grande ampleur. En corrélation avec les contradictions évoquées précédemment, ces projets d'envergure peuvent être des tremplins ou des freins majeurs dans le parcours politique de l'élu concerné.

2.3.2.3. Le rôle du décideur politique

Au sein du triptyque politicien – administration – prestataires extérieurs, le rôle du décideur local est clairement établi. L'élu en charge du développement territorial est identifié comme l'autorité compétente. Afin de répondre à un besoin, la décision initiale qu'il va prendre est considérée comme l'acte fondamental à tout le processus de « réflexion – validation – mise en œuvre » qui va suivre. Il revient ensuite au responsable politique d'assumer les priorités choisies et de les mettre en œuvre.

La volonté politique et les partenariats constructifs avec l'administration et les autres prestataires sont les vecteurs d'une politique ambitieuse de développement territorial menée dans certaines communes. Cette volonté va transparaître concrètement au travers de différents éléments, citons par exemple :

- les choix budgétaires communaux en faveur des ressources humaines des services en charge des enjeux territoriaux ou au travers de lancement de marchés publics avec appels d'offres plus ou moins ambitieux visant à recourir au service d'un bureau d'étude ;

- la mise sur pied de formations, en interne ou en externe, à destination du collège au lendemain des élections, ainsi que durant la législature ;
- la désignation d'un coordinateur spécifique pour assurer la transversalité et la communication entre les services ;
- la disponibilité et les contacts hebdomadaires réguliers entre l'élu et son administration ;
- ...

À l'opposé, plusieurs obstacles peuvent être identifiés :

- les manques de compétences et d'intérêt ;
- la crainte de réaliser, puis de mettre en œuvre les schémas et plans élaborés ;
- ou, à l'inverse, la crainte du projet qui se ferait dans la commune voisine si on le refuse, de même que la crainte du « ne rien faire », qui peut pousser à accepter des projets sur son territoire dont certains aspects ne seraient pas cohérents avec la vision territoriale développée ;
- la scission des mandats (« Aménagement du territoire », « Urbanisme », « Rénovation urbaine », etc.) entre plusieurs élus avec peu de concertation ;
- la méconnaissance et les préjugés, par exemple en matière du modèle de logements « quatre façades », de places de parking jugées indispensables, de supposée corrélation entre la typologie des logements et les tendances de vote des habitants, etc.
- le copinage dans les choix opérés des membres du personnel recrutés dans l'administration ou des autorisations de projets délivrées, au détriment de la compétence des personnes ou de la cohérence des projets sur le territoire ;
- ...

Et par ailleurs, quand bien même la volonté politique se traduirait par un discours et des intentions énoncées, des blocages peuvent s'observer lors de la mise en œuvre, dus à la réglementation en vigueur et à la durée de la procédure. Cela a

pour conséquence la réalisation de projets là où il y a le moins de résistance à leur mise œuvre a contrario d'une localisation optimale. Nous pouvons ici faire référence aux processus bien connus de dévitalisation des centres et de périurbanisation.

2.3.2.4. La prise de conscience de l'importance des enjeux territoriaux

À la lecture des éléments qui précèdent, à moins d'être un élu préalablement convaincu, il est compréhensible que les mandats relatifs au développement territorial ne soient pas ceux souhaités avec le plus d'enthousiasme de la part d'un nouvel élu.

Cependant, selon les témoins interrogés, on assisterait cette dernière décennie à une prise de conscience notable, dans le chef des décideurs politiques, de l'importance de la matière, afin de répondre aux grands défis contemporains. Ces derniers sont en lien plus ou moins direct avec les enjeux globaux économiques, climatiques et environnementaux ou avec le questionnement de nos modes de vie dans l'intérêt du plus grand nombre. À l'échelon local, sont cités notamment les défis liés à la densification de l'habitat, aux luttes contre la dépendance automobile et la pression foncière, aux changements démographiques, à la préservation des espaces naturels et agricoles, etc.

Par ailleurs, s'il est une difficulté politique que celle de devoir s'opposer au souhait de mise en œuvre de projets d'ordre privés, il est à l'inverse politiquement appréciable de contribuer à la concrétisation de projets améliorant le cadre et la qualité de vie de ses concitoyens par la rénovation de l'espace public, la réhabilitation de friches, etc.

Il n'est dès lors par rare de constater qu'un élu qui aurait reçu un mandat par défaut y découvre un intérêt majeur par la réflexion et la vision d'ensemble qu'il impose, ainsi que par les mesures concrètes qui peuvent être mises en œuvre. Cela peut s'observer d'autant plus s'il y a une large adhésion de la population locale à l'issue, par exemple, d'un processus de participation citoyenne. D'une forte volonté politique initiée à un instant donné peut s'ensuivre une dynamique constructive par

des concrétisations majeures et le développement d'une stratégie territoriale qui va perdurer au-delà des strictes échéances électorales.

2.3.3. L'agent de l'administration

2.3.3.1. Son rôle

Il existe plusieurs attendus de la part d'un agent des services en charge du développement territorial, selon les témoins interrogés.

Dans le cadre des lignes directrices données par le collège, celui-ci a prioritairement pour mission de rendre des avis et de soumettre à débat les dossiers dont il gère l'ensemble de la procédure, en respectant le *devoir de minutie* (aussi appelé *principe de prudence*). Cela inclut notamment de solliciter et de tenir compte des avis des autres services et des différents protagonistes lors de l'instruction d'un permis.

Le devoir de minutie est « une ligne de conduite à suivre en vue d'éviter de commettre des illégalités. [...] L'autorité est, en vertu de son devoir de minutie, tenue de procéder à une recherche minutieuse des faits, de récolter les renseignements nécessaires à la prise de décision et de tenir compte de tous les éléments du dossier afin qu'elle puisse prendre sa décision en pleine connaissance de cause et après avoir raisonnablement apprécié tous les éléments utiles à la résolution du cas d'espèce. Le devoir de minutie implique donc des obligations à la fois dans le cadre de la préparation de la décision (aspect formel) et dans le cadre de la prise de décision elle-même (aspect matériel). » (de Jonghe & Henrard, 2015, p.24)

Sur le terrain, le niveau de compétence de l'agent de l'administration apparaît défini par sa formation, son expérience et sa capacité à démontrer sa maîtrise des dossiers. Cette maîtrise dépend de savoirs et savoir-faire telles ses connaissances en urbanisme et architecture, ses connaissances de la réglementation, des outils et de leur mise en œuvre, ses capacités à réaliser des analyses multicritères, à se prononcer sur la pertinence des dossiers, à expliquer et à argumenter l'intérêt d'envisager d'autres alternatives, etc.

La délégation de pouvoir qui lui sera attribuée dépendra de cela, ainsi que d'autres paramètres tels que le nombre et l'ampleur des dossiers à traiter, l'implication de l'élu en charge de la matière et le besoin de contrôle plus ou moins important de ce dernier.

À ses compétences propres, selon les cas, l'agent peut s'adjoindre les forces de son réseau, ainsi que de plateformes de recherche d'informations et de documents comme celle de la CPDT⁸ ou celle des Villes wallonnes⁹, à titre d'exemples. Il peut aussi renforcer la pertinence de ses avis par la concertation préalable ou régulière avec les porteurs de projet ou leurs représentants, ainsi que mettre en place des bureaux ou comités d'accompagnement (associant porteurs de projet, administration, mandataires, autorité de tutelle, etc.) préalablement à la demande de permis pour des projets d'envergure.

Et son travail sera d'autant plus aisé si la coordination entre les services communaux est optimale.

2.3.3.2. Une tendance à la professionnalisation

À l'heure actuelle, nous pouvons observer la professionnalisation croissante des membres du personnel qui se traduit, entre autres, par un diplôme spécifique attendu dans le cadre des procédures d'engagement.

⁸ La plateforme de la CPDT en ligne (<https://cpdt.wallonie.be>) propose différentes ressources accessibles à tout public (cartes, données, publications), ainsi qu'un forum à destination des CATUs leur permettent de s'interroger et de partager leurs pratiques et leurs connaissances. Celui-ci est structuré en trois parties : la première est subdivisée selon les livres du CoDT, la seconde selon les autres polices administratives et thématiques non spécifiques au CoDT, ainsi qu'aux documents-types, la troisième est dédiée à un espace CATUs (où peuvent se poster des offres d'emploi, des informations relatives aux formations, des suggestions...)

⁹ La plateforme Villes wallonnes en ligne (<https://www.plateforme-villes-wallonie.be/>) propose un centre de ressources accessibles à tout public (documentation en lien avec la politique de la ville en Wallonie et en Europe, une boîte à outils, une guide méthodologique « Perspective de Développement Urbain » et des références par thématiques urbaines), ainsi qu'un espace de partage de documents spécifiques aux villes membres.

Par ailleurs, l'octroi de subventions régionales corrélées à la création de postes de Conseiller en Aménagement du Territoire et en Urbanisme (CATU) au sein des administrations communales apparaît comme un atout indéniable. Bien que sa fonction ne soit pas explicitement énoncée par les autorités régionales, ses rôles de conseiller auprès des décideurs et de relai entre ceux-ci et l'autorité de tutelle régionale sont reconnus, d'autant que lui est imposée une formation continue annuelle minimale. Cela contribue à assurer un niveau de compétence minimal au sein des communes et à accroître celui-ci.

2.3.3.3. Obstacles aux bonnes pratiques quotidiennes

Il arrive que l'agent puisse jouer son rôle de manière optimale, tel que décrit ci-dessus. Cependant, dans d'autres cas, plusieurs obstacles peuvent être soulignés, mettant un frein aux bonnes pratiques évoquées et réduisant les services en charge du développement territorial à des tâches procédurales quotidiennes.

La majorité des obstacles résultent du fonctionnement intrinsèque des communes et de choix politiques effectués. D'après les témoins rencontrés, nous pouvons citer, selon les cas :

- la somme de textes et de réglementations à suivre, ainsi que leur évolution rapide, qui, s'il y a peu d'agents au sein du service, se traduit par une surcharge de travail et l'impossibilité de se pencher sur une réflexion stratégique avec une vision du développement territorial à long terme ;
- la vision limitée, bornée de l'objet de la procédure sans prise de recul possible ;
- la grande rotation du personnel du service, les engagements par défaut ou, parfois, par copinage ;
- le cloisonnement des services communaux et la faible – voire inexistante – coordination ;
- l'absence de définition explicite du rôle du CATU, dès lors cantonné au rôle attribué par le Directeur général communal, selon des critères qui lui sont propres ;

- situation d'autant plus critique dans les communes à un seul niveau de hiérarchie, où le Directeur général est le supérieur hiérarchique direct d'un seul praticien ;
- après les élections, l'instauration d'une compréhension mutuelle entre le praticien et le nouvel élu qui peut parfois prendre plusieurs mois ;
- dans certaines communes qualifiées de plus « rurales », l'absence de projet d'envergure et une gestion au jour le jour ne nécessitant pas de stratégie d'aménagement spécifique d'après les décideurs (car ils n'en perçoivent pas les besoins) ;
- les communes en difficultés financières, en particulier celles sous plan de gestion suivi par le CRAC (Centre Régional d'Aide aux Communes) ;
- la crainte, aux yeux des agents, de se lancer dans des procédures qui généreraient une charge de travail supplémentaire ;
- ...

2.3.4. Le prestataire

2.3.4.1. Définition

Par prestataire, il faut entendre le praticien hors administration. Il s'agit principalement des prestataires au sein des bureaux d'études, ainsi que des consultants et experts, des académiques et chercheurs.

Deux cas de figure se présentent dans sa collaboration avec l'administration et les décideurs locaux. Dans le cadre d'une relation contractuelle, soit il travaille pour le compte de la commune au développement d'outils commandés par celle-ci, soit il travaille pour le compte d'un porteur de projet qui fait appel à lui et pour lequel il devra inscrire le projet dans un contexte communal défini.

2.3.4.2. Son apport

En complément du travail de l'agent de l'administration, la plus-value du praticien peut être multiple selon les témoins rencontrés.

Dans le cadre d'un rapport contractuel, ce prestataire se doit de faire valoir ses compétences et son expérience.

Son regard extérieur apporte un autre éclairage sur les dossiers en cours par son recul et par sa connaissance de nombreux cas auxquels faire référence.

De plus, son travail avec une vision transversale des enjeux du projet, de même que la transversalité de ses compétences permettent de pallier cette même absence de transversalité au sein de l'administration, comme énoncé précédemment (voir 2.3.2.3 et 2.3.3.3).

Un autre apport reconnu concerne son expertise en matière de prospective, le développement d'une vision stratégique ou d'un projet se réfléchissant à un temps « t + 15 à 20 ans ».

Par ailleurs, une autre de ses forces réside dans sa capacité à proposer différentes alternatives avec une analyse critique des conséquences éventuelles de chacune des propositions.

2.3.4.3. Obstacles aux bonnes pratiques

Cependant, tous ces apports jugés constructifs que peut apporter le prestataire extérieur ne se vérifient pas systématiquement. En effet, le praticien doit faire face à différentes contraintes.

Citons en premier lieu l'attribution de marché public (via appel d'offres) qui est remporté par le moins-disant. Cela crée des difficultés pour mettre en exergue certains atouts dont l'intérêt pourrait être jugé comme supérieur à l'argument strictement financier. Ceci a diverses conséquences qui se traduisent par un manque de pertinence quant au développement d'un aménagement considéré comme efficace.

Ainsi, il arrive qu'un bureau d'études remporte un marché sans aucune connaissance préalable du terrain. Et, vu le faible budget alloué, le travail sera impacté au détriment d'un diagnostic adéquat et de propositions pertinentes et adaptées au milieu étudié.

Afin de pouvoir ajuster au mieux son offre, le praticien a besoin que le cahier des charges soit le plus précis possible. Cette précision permet également au demandeur de s'assurer que les offres reçues seront en adéquation avec ses besoins réels, évitant aux uns comme aux autres un travail non pertinent et généralement non rémunéré dans le cas du prestataire extérieur.

Une autre difficulté soulevée concerne l'accès aux données territoriales nécessaires pour répondre aux missions évoquées ci-dessus. À ce propos, la mise à disposition, en ligne, des données détenues par l'administration régionale¹⁰ constitue une réelle avancée et devrait être poursuivie.

Dans un contexte où les budgets alloués pour ses prestations sont globalement faibles, une autre conséquence directe du marché remporté par le moins-disant concerne les conditions de travail du praticien, en particulier au sein de certains bureaux d'études. Nous pouvons ici faire référence à la pression sur le travail « au plus vite, au moins cher » et à la rotation des membres du personnel peu enclins à accepter des conditions d'engagement jugées peu avantageuses sur le long terme. Cette rotation engendre une perte d'expertise au sein des bureaux et une charge de travail supplémentaire inhérente à la formation des nouveaux praticiens quant aux spécificités du métier.

2.3.5. L'influence des praticiens envers les décideurs locaux

Un premier objectif de cette recherche vise à explorer les pratiques professionnelles des aménageurs (fonctionnaires et bureaux d'études) envers les décideurs politiques de manière à contribuer à un aménagement efficace du territoire.

Si, de prime abord, ce sont des éléments d'ordre relationnel et humain qui sont spontanément évoqués, une réflexion plus approfondie permet de mettre en

¹⁰ À ce sujet, le lecteur intéressé peut consulter *WalOnMap*, le géoportail de la Wallonie, site de l'information géographique wallonne, <https://geoportail.wallonie.be/home.html> et *WalStat*, le portail d'informations statistiques locales sur la Wallonie, <https://walstat.iweps.be/walstat-accueil.php>.

évidence des pratiques constructives à l'attention des décideurs, au-delà de ces considérations à dimensions humaines.

2.3.5.1. Pratiques constructives de l'agent communal

Au sein des services en charge du développement territorial, l'agent communal est le premier à fournir une aide à la décision à son mandataire.

Dans le cadre des missions qui lui sont confiées (énoncées précédemment), diverses pratiques suggérées, à différents moments des procédures, lui donnent l'opportunité d'interagir avec son décideur pour contribuer à la mise en place d'un aménagement du territoire efficace. Cela peut se faire en collaboration ou non avec des prestataires extérieurs.

Une attention considérable est portée sur les temps d'échange avec le décideur. Il convient d'initier un dialogue et de collaborer tout au long des procédures – et pas uniquement en fin de celles-ci – au travers, par exemple, de réunions hebdomadaires.

La mise en place par l'agent de réunions préalables – avant même le dépôt officiel des dossiers, imposées par le CoDT ou non – ainsi que la désignation de comités d'accompagnement des projets d'envergures sont également de nature à affiner la vision du décideur. D'autant que les réunions de concertation dans ce cadre sont souvent très appréciées par les porteurs de projet, eux-mêmes demandeurs d'obtenir le plus de renseignements et de limiter autant que possible les incertitudes éventuelles concernant l'aboutissement d'un dossier. Il en va de même lorsque la commune décide de lancer un appel d'offres dans le cadre d'un marché public à destination des bureaux d'études (et autres prestataires extérieurs). Ces derniers sont demandeurs d'un cahier des charges le plus précis possible avec des priorités clairement établies. À cette fin, ils peuvent apporter leur expertise dans le cadre de concertations préalables en partenariat avec l'agent communal, afin d'aiguiller au mieux les décideurs dans l'établissement de ces priorités¹¹.

¹¹ Si un prestataire extérieur participe officiellement à la rédaction d'un cahier des charges, en principe, il ne peut répondre par la suite à l'appel d'offres. Dans la pratique, cette règle est parfois

Tous ces moments d'échange sont l'occasion pour l'agent de s'informer de la vision de son décideur. En sens inverse, ce sont des opportunités pour lui d'informer, de sensibiliser, voire de former le décideur et de le convaincre de l'intérêt d'alternatives à un projet en cours ou de tenir compte d'une vision davantage transversale et à long terme. Une des forces de l'agent peut venir de sa capacité à démontrer que la mise en œuvre d'une vision souhaitée est réalisable financièrement. Par ailleurs, il peut être un maillon essentiel de la « perméabilité » des réflexions avec les citoyens. En effet, même si certaines étapes officielles de consultation de la population sont prévues – généralement après l'introduction officielle des demandes – il est considéré comme opportun que les dossiers en cours de montage se fassent en transparence, comprenant l'information envers les habitants. Le terme de « perméabilité » fait référence au fait que cette information ne passe pas forcément par des canaux officiels, mais, qu'à l'inverse, les réflexions ne se fassent pas à huis clos.

Les interventions possibles de l'agent seront variables d'un cas de figure à l'autre. Ainsi, dans le cadre de la réalisation d'un SDC, il jouera le rôle de courroie de transmission, s'assurera de mettre les bonnes parties en présence pour initier le débat et, à l'arrivée, retranscrira les décisions prises. Par contre, dans le cadre de la délivrance de permis classiques, il aura souvent un rôle plus direct et actif tout en respectant les lignes de conduite fixées par les autorités communales. Comme énoncé précédemment (voir 2.3.3.1), la délégation de pouvoir qui lui sera attribuée dépendra de différents paramètres tels son expérience et son niveau d'expertise, le nombre et l'ampleur des dossiers à traiter ou encore l'implication de l'élu en charge de la matière et la confiance qu'il octroie à l'agent. Rappelons à cette fin l'importance de l'augmentation du degré de professionnalisation des agents, notamment grâce à la création de postes de Conseiller en Aménagement du Territoire et en Urbanisme (CATU) (voir 2.3.3.2).

Après les élections et l'instauration d'un nouveau collège communal, l'agent va pouvoir contribuer à la mise à niveau des élus, à les informer sur les dossiers, les outils et les politiques passées. Dans certains cas, une formation formelle des élus

contournée lors de contacts officieux ou encore lorsqu'aucune offre ne satisfait à un cahier des charges mal établi, le commanditaire devant ajuster son cahier des charges.

se substituera à celle plus informelle ; certains collèges organisant des séances de formation en interne.

Il est attendu de l'agent de bonnes capacités d'informer, de vulgariser, de contribuer à la diffusion de bonnes pratiques, ainsi que des capacités citées comme « didactiques »¹² dans le cadre de tous les échanges avec les mandataires.

Les compétences de communication et de négociation du praticien ne sont pas à négliger et son travail sera d'autant plus efficace s'il sait rapidement se faire écouter.

2.3.5.2. Pratiques constructives du prestataire

Le statut de la relation de travail qui lie le prestataire au décideur est de nature différente par les enjeux financiers qu'il recouvre. En effet, en principe, la relation de travail entre le décideur et l'agent communal (fonctionnaire ou équivalent) n'est pas soumise à un enjeu financier par mission¹³, à l'inverse de la relation entre le décideur et le prestataire. De la satisfaction donnée par ses prestations durant un contrat donné dépendront ses contrats à venir. De plus, le prestataire extérieur n'a pas pour mission de se substituer à l'agent communal, mais plutôt d'en être complémentaire. Les enjeux étant différents, les pratiques constructives à l'égard des décideurs le sont aussi.

La relation de travail s'établit sur la confiance et le respect mutuel entre le décideur et le prestataire. Il revient à ce dernier de faire preuve d'ouverture, d'assurer un dialogue constructif et de ne pas être frontal vis-à-vis de la personne à convaincre. La confiance que le décideur accorde a priori au travail du prestataire dépend,

¹² L'adjectif *didactique* est employé ici au seul sens de la *transposition didactique*, soit la relation entre « le formateur », dans ce cas le praticien, et le « savoir à transmettre », dans ce cas, la réglementation, l'outil, etc. En langage courant, cet emploi est généralement admis. Cependant, sur un plan scientifique, il ne fait référence qu'à un seul axe du champ d'étude de la didactique.

¹³ Le salaire perçu par l'agent de l'administration est fixé selon les réglementations du service public concerné (barème et conditions définis durant une période d'engagement).

notamment, de la capacité du praticien à démontrer son expertise dès les premiers contacts, ainsi que de la qualité reconnue de ses travaux antérieurs pour le compte d'autres commanditaires ou lors de l'actualisation de travaux issus d'une précédente collaboration. L'influence du praticien envers le décideur dépendra aussi de sa propre posture, selon qu'il se considère comme simple exécutant d'une commande ou partie prenante dans les réflexions menant au développement d'un projet territorial, en collaboration avec l'administration et les élus locaux. Dans le cadre d'un marché commandité par une commune, l'investissement des décideurs locaux est d'ailleurs souvent considéré par les prestataires interrogés comme une condition préalable à toute collaboration.

En faisant preuve de créativité¹⁴, le praticien va pouvoir s'attacher à minimiser l'impact des contradictions précédemment évoquées entre les enjeux politiques et les enjeux de développement territorial en intégrant la réalité politique dans son travail. À titre d'exemples, citons le souci de l'élu d'une réflexion et d'une mise en œuvre rapide afin de récolter les fruits du travail accompli ou encore le souhait d'efficacité et d'originalité.

Ainsi, en matière de temporalité, le praticien peut proposer des alternatives aux procédures longues d'outils tels que ceux prévus dans la réglementation par la mise en place de dispositifs originaux, non régis par le CoDT, d'une réalisation moins contraignante et moins lourde et, dès lors, plus courte. Citons pour exemple l'élaboration en un an d'un « Master Plan » (ou toute autre appellation) face à celle d'un Schéma de Développement Communal en six à sept ans. Cette rapidité d'élaboration va contribuer à maintenir l'éveil du côté des élus locaux. Il est à noter que celle-ci suppose une réflexion méthodologique préalable importante.

Dans l'optique de proposer un projet incluant une vision prospective (temps t + 15 à 20 ans), le praticien va pouvoir faire la démonstration des problèmes et enjeux à venir, afin de les anticiper et de pousser à la recherche de solutions. Cela permet de susciter le débat et les questionnements dans le chef des décideurs en évitant

¹⁴ « La créativité est définie comme la capacité à réaliser une production (une idée, un objet, une composition, etc.) à la fois nouvelle, originale (c'est-à-dire différente de ce qui existe) et adaptée au contexte et aux contraintes de l'environnement dans lequel la production s'exprime. » (Lubart & Besançon, 2019).

ainsi de travailler dans l'urgence, quand les problèmes sont déjà conséquents (en matière de mobilité ou de logement par exemple). D'une manière générale, le praticien veille à baser les échanges sur des éléments concrets et bien contextualisés. Il mobilise et adapte les concepts¹⁵ utiles à bon escient, voire même en définit de nouveaux.

Un pas plus loin, afin de susciter la prise de conscience et l'intérêt des élus, le praticien peut mettre en œuvre des ateliers participatifs entre élus de communes voisines – dans le cadre d'un dossier à impact supracommunal – ou encore entre élus (bourgmestre et échevins) et techniciens pour échanger leur expérience et nourrir leur point de vue.

La bonne connaissance des outils de l'aménagement du territoire, ainsi que de leur échelle de mise œuvre, permet au praticien de proposer des solutions originales quant au montage d'un projet au travers d'une combinaison adéquate de ces outils.

Le praticien va aussi mobiliser ses réseaux de partenaires, nouer des relations avec des experts (en mobilité, en droit, en paysage et environnement, en participation citoyenne, etc.) pour argumenter et alimenter le contenu des réflexions auprès des décideurs. Cela permet également de répondre à certaines demandes du cahier des charges qui ne seraient pas de la compétence spécifique du praticien ou de son bureau d'études.

Et de manière pragmatique, le praticien va s'assurer de la très bonne qualité de ses productions, en particulier les productions visuelles, sur lesquelles baser les échanges. Le décideur pourra s'approprier ces outils durant le processus et cela facilitera la mise en œuvre du projet qui suivra.

En parallèle avec le travail d'information de la population de l'agent communal, le praticien assure la communication lors des réunions de concertation avec les habitants et lors de la diffusion de la vision suggérée dans la presse locale, en partenariat avec les décideurs.

¹⁵ Le terme *concept* est employé par les praticiens dans le sens d'une caractéristique d'un projet ou d'une idée efficace.

Dans son projet, le praticien se doit d'intégrer les choix politiques, qu'il les considère comme pertinents ou non. Face au manque de pertinence de certains choix quant à un aménagement du territoire efficace, il peut développer les stratégies énoncées à différents moments de la procédure. Ce travail peut même commencer en amont des procédures d'appel d'offres dans le cas où l'agent communal et le décideur organisent des contacts préalables pour identifier les enjeux et les priorités à traduire dans le cahier des charges. Malgré cela, il arrive que le prestataire doive intégrer dans son travail un choix politiquement vendeur, mais considéré comme peu pertinent ou faisant débat d'un point de vue du développement territorial. Dans ce cas, il arrive que le praticien puisse se reposer sur des conditions de réalisation pratiques ou financières qui rendent, dans les faits, le choix inopérable (ex. : la construction d'un nouveau tronçon autoroutier). Et il lui revient également d'établir des conditions strictes et contraignantes préalables à la concrétisation d'un tel choix politique.

2.4. L'identification de besoins en formation

Au-delà de caractérisation des interactions entre praticiens et décideurs que nous venons de présenter, les stratégies d'approche du contexte professionnel (voir 2.1) et les échanges avec les acteurs nous ont permis de mettre en exergue des enjeux principaux quant aux pratiques professionnelles, des enjeux quant aux formations des praticiens, ainsi que différents éléments de tension.

2.4.1. Identifier des besoins

Notre recherche ne consiste pas en l'implémentation d'une analyse des besoins en formation au sein d'un contexte professionnel et sa méthode associée en tant que telle (Albarelo, 2006 ; Roegiers & al., 1992). Pour autant, la littérature sur le sujet (tant concernant l'approche théorique et que l'approche opérationnelle) nous permet un éclairage complémentaire. En effet, bien que ne découlant pas d'un dispositif visant intentionnellement l'analyse des besoins en formation, les matériaux traités spécifiquement dans le cadre de cette recherche contribuent à identifier certains besoins.

Comme présenté par Barbier & Lesne (1977), « il n'est pas possible de constater des besoins objectifs » (p.21) que la vie sociale offrirait à l'observation scientifique. « On ne rencontre jamais que des expressions de besoins formulées par des agents sociaux divers, pour eux-mêmes ou pour d'autres » (pp.20-21). Ainsi, il n'y a « pas de besoin en dehors de son expression par le sujet, en dehors de son discours » (Bourgeois, 1991, p.34).

L'expression d'un besoin se conçoit comme une construction mentale articulée autour de trois pôles liés entre eux (figure 13). L'expression d'un besoin résulte d'un décalage entre la situation actuelle et la situation attendue (relation de tension). Les perspectives d'action concernent les moyens d'action envisagés pour transformer la situation actuelle en situation attendue (relation d'instrumentalité).

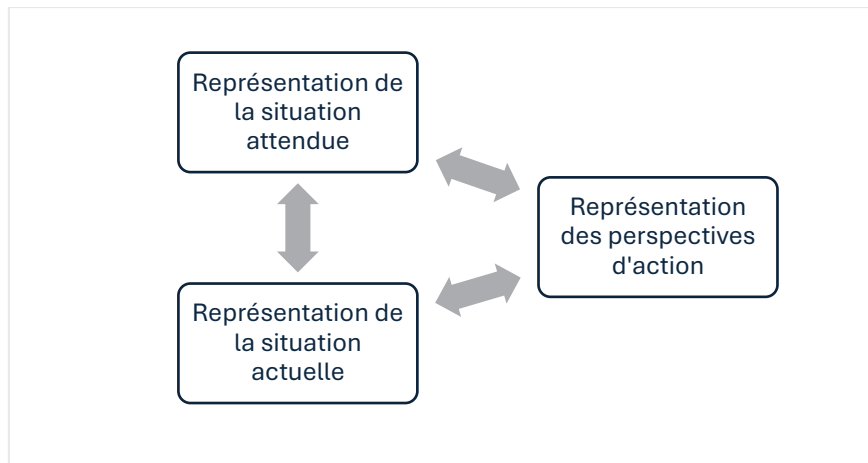


Figure 13. Le besoin comme construction mentale articulée autour de trois pôles
Reproduction d'après Bourgeois, 1991, p.37

Notons que l'expression d'un besoin par un sujet peut se concentrer sur un des pôles sans faire référence aux deux autres. Par exemple, une personne peut exprimer une action à entreprendre, sans avoir clarifié d'aspirations. De la même manière, l'expression d'un manque ou d'un problème fait référence à la représentation de la situation actuelle. L'expression d'un souhait, d'un projet renvoie à la représentation d'une situation attendue. C'est le travail de l'analyste de contribuer à mettre en exergue les liens avec les deux autres pôles (Bourgeois, 1991).

L'identification de besoins dont découlent des objectifs définis en conséquence, au sein d'une structure professionnelle, débouche sur deux types d'actions. Soit une action de formation lorsque les objectifs impliquent le développement de compétences des personnes ou des groupes (Bourgeois, 1991). Soit des actions, dans le milieu de travail, visant à remédier à un problème ou à optimiser son fonctionnement (par exemple, par des changements organisationnels comme la réorganisation des postes de travail). Soit les deux de manière concomitante (Roegiers & al., 1992).

À l'arrivée, la prise en compte d'un besoin exprimé et sa traduction en objectifs résulte d'un processus de négociation et d'arbitrage entre les bénéficiaires présumés pour les personnes, les groupes, les responsables hiérarchiques, le milieu socioprofessionnel (Bourgeois, 1991 ; Roegiers & al., 1992).

Barbier & Lesne (1977) identifient que les objectifs de formation se définissent dans un contexte large impliquant différents champs à prendre en compte (figure 14). Ils confirment, comme Bourgeois (1991), l'importance d'ancrer toute activité de formation dans le champ professionnel concerné, car c'est par rapport à celui-ci qu'elle prend sens. Ceci nécessite, pour l'analyste, une première phase d'immersion au sein de la sphère professionnelle dans laquelle s'intègre l'analyse des besoins en formation (Albarello, 2006).

Nous pouvons nourrir nos réflexions à l'aide de cet éclairage, au départ des manques, souhaits et actions exprimés par les acteurs et traduits sous la forme d'enjeux et de tensions.

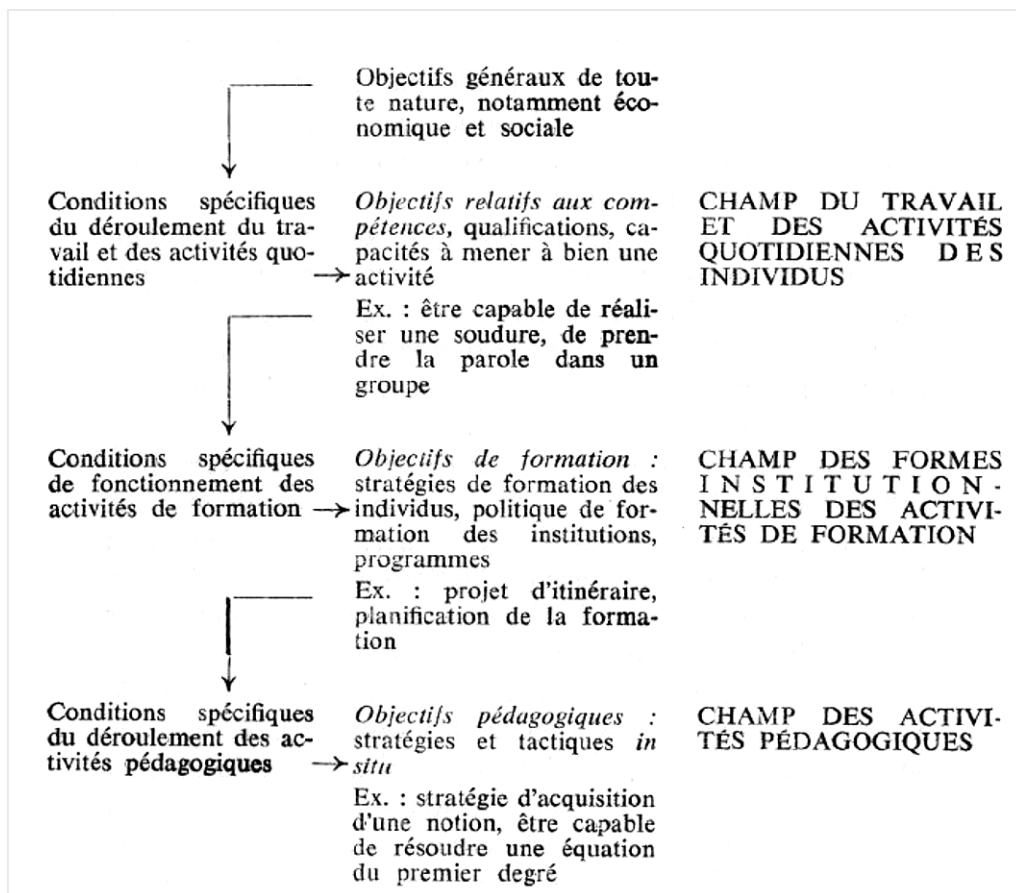


Figure 14. Analyse des besoins en formation. Champs de pratiques et niveau d'objectifs

Source : Barbier & Lesne, 1977, p.28

2.4.2. Principaux enjeux

2.4.2.1. Un enjeu en aménagement du territoire : la réduction de l'artificialisation des terres et la reconstruction de la ville sur la ville

Sur la base des politiques régionales actuellement en vigueur et d'après leur expertise, les différents intervenants rencontrés ont précisé des enjeux majeurs d'aménagement qui devraient faire l'objet d'une attention particulière et mériteraient une prise en compte spécifique de la part des praticiens et des décideurs locaux.

Nous présentons un des enjeux relatifs aux pratiques de l'aménagement du territoire en lien avec le contexte de cette recherche. Par ailleurs, nous avons identifié trois autres enjeux – le « Master plan » versus le schéma

d'aménagement ; la concrétisation des ambitions ; planifier, tout en souplesse – que le lecteur intéressé peut lire en annexe 3.

Concernant l'enjeu précité, dans le cadre de l'instauration récente de la politique régionale visant la réduction progressive d'ici 2050 de l'artificialisation des terres en Wallonie, le rôle du praticien est considéré comme déterminant à plusieurs titres. En effet, il sera le premier maillon de l'application sur le terrain de cette politique. Pour cette mise en œuvre, il devra s'appuyer sur différents outils à sa disposition – existants ou à concevoir – dont il devra avoir la maîtrise. Au sein de l'administration communale, par son rôle de relai des décisions régionales, l'agent en charge de cette matière aura pour mission d'assurer la conscientisation des élus et par ce biais, de contribuer à leur formation. À ces égards, il convient que les autorités régionales proposent des aides et des solutions efficaces pour que le praticien puisse répondre à ces missions au niveau local¹⁶.

Cette nouvelle politique à mettre en œuvre va renforcer la réponse à un autre enjeu actuellement majeur, celui relatif à la politique de reconstruction de la ville sur la ville.

Pour ces deux politiques, deux modes d'action peuvent être privilégiés. Le premier mode d'action relève de la réglementation avec toute une série d'interdictions relatives à la mise en œuvre d'un projet en un lieu donné (mode d'action par le « non »). Le second porte sur la mise en place d'une discrimination positive au travers de la répartition et de l'usage des budgets publics (par exemple en matière de dépollution des terrains) ou de l'instauration de critères de qualité dans les cahiers des charges des marchés publics (mode d'action par le « oui »).

Concernant ce dernier mode d'action, certains acteurs de l'aménagement du territoire font le constat d'une contradiction entre les intentions de l'outil en vigueur des charges d'urbanisme et ses effets concrets. Les témoins rencontrés notent

¹⁶ À propos de l'acceptabilité des objectifs d'arrêt de l'artificialisation, « *cette sensibilisation devrait également être accompagnée d'un important travail de formation vu l'ampleur des mutations en matière d'aménagement du territoire qu'implique cet arrêt de l'artificialisation (formation des CATUs, des bureaux d'étude, des étudiants en urbanisme, en architecture, des membres de CCATM, mais aussi des responsables politiques à l'échelle locale et régionale).* » (CPDT, 2018, p.257).

une application des principes des charges d'urbanisme jugée peu pertinente – voire irraisonnée dans certains cas, pouvant même aller à l'encontre des objectifs initiaux en particulier concernant leur application à des projets inscrits au sein des zones urbaines justement propices au redéploiement urbain. Ainsi, un porteur de projet confronté à une commune qui appliquerait des charges d'urbanisme identiques sans distinction des caractéristiques du projet (localisation centrale ou périphérique, nouvelle artificialisation ou réhabilitation de SAR, etc.) y verrait un frein à la réalisation de son projet et délocaliserait celui-ci en commune voisine périurbaine par exemple. Alors même qu'à l'inverse, par une application judicieuse des charges d'urbanisme, en fonction de la localisation des projets notamment, cet outil pourrait contribuer à la mise en œuvre des deux politiques précitées : la réduction de l'artificialisation des terres et la reconstruction de la ville sur la ville.

2.4.2.2. Des points de tensions

Dès les prémices de notre recherche, différents points de tensions, voire de contradictions, sont apparus, tant concernant les pratiques professionnelles en matière d'aménagement du territoire, que concernant les formations dans ce domaine.

Ceux-ci peuvent apparaître dans l'état des lieux présenté ci-dessus, notamment lorsque l'on effectue une analyse transversale et que l'on peut mettre en lien les obstacles avec les pratiques attendues au sein du modèle idéal. Nous avons réalisé cet exercice en listant ceux-ci.

Tenant compte de la définition de l'expression des besoins et de sa représentation (figure 13), ces tensions sont l'expression d'un décalage entre la situation actuelle et la situation attendue. En cela, elles renvoient à des besoins qui pourraient se décliner en objectifs à atteindre (résultant d'un processus de négociation et d'arbitrage entre les bénéfices présumés pour les parties concernées). Dans ce cas, pour rappel, deux types d'actions sont envisageables, soit une action de formation, soit des actions, dans le milieu de travail, visant à remédier à un problème ou à optimiser son fonctionnement, soit les deux de manière concomitante (voir 2.4.1).

Il ne nous appartient pas, dans le cadre de cette recherche, de décliner ces tensions en besoins, objectifs négociés et actions à implémenter. Pour autant, ce travail étant initié, nous présentons cette liste en annexe 3.4 afin que ces tensions identifiées puissent susciter des questionnements et servir de point d'accroche à des recherches ou analyses spécifiques quant à l'une ou l'autre de celles-ci.

Dans le contexte qui nous occupe, soulignons deux éléments.

Tout d'abord, au lendemain des élections, il existe un différentiel plus ou moins conséquent entre les compétences du nouvel élu et celles nécessaires à la mise en œuvre d'un aménagement du territoire efficace, cela dans un contexte d'absence de formation spécifique.

Cependant, et pour autant que leurs compétences soient effectives et reconnues, les praticiens peuvent jouer un rôle d'information, de sensibilisation, de conscientisation et de formation à cet égard.

2.4.2.3. Des enjeux en lien avec la formation des praticiens

2.4.2.3.1. Introduction

Nous avons clarifié en introduction ce qu'implique (se) former en milieu professionnel (voir 1.2.4).

En établissant un parallèle avec la distinction des formations formelle en Éducation Relative à l'Environnement (Sauvé, 1997), nous pouvons distinguer comme formation formelle

- la *formation générale* destinée au grand public (centrée sur l'acquisition d'un minimum de savoirs et savoir-faire) ;
- la *formation spécifique* destinée aux membres des professions dont les décisions et les actions impactent le développement d'un territoire (dans ce cas, les porteurs de projet, les élus communaux et régionaux, etc.) ;
- la *formation spécialisée* destinée aux membres des professions (urbanistes, architectes, etc.) ou des fonctions (CATUs, etc.) directement liées à l'aménagement du territoire.

En amont, nous avons identifié que la professionnalisation des élus en aménagement du territoire s'opère davantage par l'expérience, par apprentissage sur le tas et par apprentissage informel, plutôt que dans le cadre d'une formation spécifique et approfondie (voir 2.1.4). Notre propos suivant porte principalement sur la *formation spécialisée*, c'est-à-dire les formations initiales et continues des praticiens de l'aménagement.

Par rapport aux compétences à exercer dans leur cadre professionnel, qu'ils soient agent (fonctionnaire ou équivalent) ou prestataires extérieurs à l'administration, plusieurs enjeux relatifs à la formation des praticiens ont été soulevés.

Pour la clarté des idées, *les (futurs) praticiens en formation* sont nommés *les participants* dans la suite du texte. Il peut donc s'agir d'étudiants en formation initiale ou complémentaire, ainsi que de praticiens en formation professionnelle, voire les deux à la fois.

Les enjeux identifiés et présentés ci-après font référence à différentes compétences des praticiens en milieu professionnel. Ils ne portent pas sur la seule dimension des pratiques professionnelles entre les praticiens et les décideurs pouvant contribuer à un aménagement efficace du territoire, objet de cette recherche. Cependant, le développement des pratiques professionnelles entre praticiens et décideurs apparaît sous-jacent à chaque enjeu énoncé ; différents liens peuvent être effectués en regard des pratiques constructives énoncées précédemment (voir 2.3.5).

2.4.2.3.2. *Sur le terrain*

S'il est un enjeu prioritaire énoncé par les différents intervenants rencontrés, il s'agit sans conteste des visites de terrain, quel que soit le type de formation (initiale ou continue). Durant la formation, appréhender un projet ou sa réalisation sur place permet de répondre à différents défis auxquels le praticien doit faire face en milieu professionnel, d'autant plus si la visite s'accompagne de la rencontre avec les protagonistes du projet.

Ainsi, si la pratique sur le terrain lors de voyages d'études à l'étranger n'est pas à négliger, c'est bien la pratique sur le terrain au sein de la région qui est préconisée.

Celle-ci permet d'appréhender un projet ou sa réalisation dans son contexte spatial et de développer une meilleure compréhension des enjeux. Cela permet, entre autres, d'affiner la balance des intérêts à prendre en compte par rapport à une stricte lecture procédurale des documents « en chambre » (ou en classe).

Dans l'idée d'outiller les participants pour développer des ambitions fortes, les visites de projets concrétisés et les rencontres des décideurs et des praticiens en charge de ceux-ci sont considérées comme un atout. Afin d'appréhender les aspects opérationnels d'un projet, il est judicieux de voir et de comprendre le cas étudié, à la fois l'ensemble du processus, des difficultés et des solutions apportées qui ont mené à sa concrétisation.

2.4.2.3.3. De la théorie à la pratique, une formation initiale professionnalisante

La formation des futurs praticiens se veut professionnalisante. Il convient dès lors de mettre l'accent sur le passage de la théorie enseignée à la pratique. Cette dernière peut être poussée de manière à se rapprocher de la réalité professionnelle et aux tâches pratiques qui seront demandées aux participants dès leur entrée dans la sphère professionnelle. Ces rapprochements avec la sphère professionnelle peuvent être de différents ordres qui se veulent complémentaires tels les stages, les témoignages et les partages d'expériences ou encore des travaux pratiques en phase avec les attendus professionnels. Concernant ces travaux pratiques, nous pouvons citer, à titre d'exemples, ceux en lien avec le montage de projets, la prospective, la connaissance et la combinaison des outils, la connaissance des structures institutionnelles et du droit de l'aménagement du territoire.

En aménagement du territoire, il n'y a pas de solution unique à un cas de figure donné. La confrontation par l'expérience avec de nombreux cas doit aider les participants dans la recherche et la proposition de solutions concrètes et adaptées. De plus, il est judicieux d'outiller les participants sur la manière de créer des conditions favorables à la réalisation de projets (par exemple, grâce à l'obtention de subsides ou grâce à la mise en place de partenariat), sans lesquelles ceux-ci auraient peu de chance de voir le jour.

Par ailleurs, une bonne connaissance de la structure institutionnelle et du rôle de chaque acteur depuis le niveau local jusqu'au niveau de tutelle (qui, rôles, enjeux), en complémentarité avec les partages d'expériences, doit permettre au participant d'identifier rapidement la position de son interlocuteur dans le processus décisionnel et d'adapter son discours et sa production selon celle-ci.

Et d'autre part, le cadre de la formation doit permettre la création et le renforcement d'un réseau dit « de compétences ». Comprendons ici un réseau social de professionnels qui apparaît comme important dans la pratique.

2.4.2.3.4. *La posture du formateur*

La posture du formateur est considérée comme majeure dans le cadre des formations en développement territorial.

En lien avec la typologie des fondements et pratiques en matière de formation formelle relative à l'environnement (Guertin, 2021 ; Sauvé 1997), nous pouvons caractériser la formation du praticien ou de l'élu en charge des matières liées au développement territorial (ci-après dénommé l'apprenant). Celle-ci peut s'opérer à différents niveaux avec, en conséquence, des objectifs de formation distincts, ainsi que des relations entre apprenant et formateur et des approches didactiques différenciées.

1. Le territoire est *une ressource à gérer*. Dans un cadre généralement formel, le formateur est un expert en savoirs qu'il adapte aux possibilités d'action de l'apprenant. Celui-ci est l'utilisateur de ces savoirs.
2. Le territoire est *le lieu de vie des groupes sociaux* dont l'apprenant fait partie. Ce dernier peut être à la fois utilisateur et producteur de savoirs. Le formateur peut être transmetteur de savoirs et, également, accompagnateur dans le développement de savoirs, savoir-faire, savoir agir. Cela peut s'opérer dans un cadre formel ou non.
3. Le territoire est *un marqueur identitaire des individus*. Il façonne l'identité socioculturelle et contribue à une diversité d'expériences de vie et de représentations du territoire, diversité à laquelle le praticien ou l'élu local n'échappe pas. Le formateur, mentor expérimenté dans le domaine,

partage son expérience. Il aide l'apprenant, au centre de son apprentissage, à développer sa capacité réflexive et critique. Dans un cadre généralement non formel, la reconnaissance mutuelle de la valeur et de la pertinence des apports est un élément essentiel de la relation d'apprentissage.

Que le formateur soit « transmetteur de savoirs », « accompagnateur » ou les deux à la fois, il doit veiller à mettre en place une formation qui propose des éléments concrets et bien adaptés aux participants, du futur praticien inexpérimenté au praticien aguerri selon les cas. Ses interventions doivent être de qualité et proposer un contenu pertinent, qu'il s'agisse de savoirs, de guidance, d'aide à la création de réseau, etc.

Et au regard des deux enjeux cités précédemment, le formateur devrait idéalement inscrire ses objectifs de formation dans une dynamique de professionnalisation et de pratique du terrain.

Il convient d'instaurer une relation de confiance entre le formateur et les participants, avec une reconnaissance mutuelle de la valeur et de la pertinence des apports de chacun, en particulier dans le cadre de formations avec des praticiens expérimentés.

2.4.2.3.5. Formation continue

Selon les témoins rencontrés, dans les différents champs couverts actuellement par les formations en matière d'aménagement du territoire et d'urbanisme, du module de quelques heures sur une thématique spécifique au master universitaire 120 crédits, il y en a un qui fait défaut. Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de formation continue ouverte à tous les praticiens, ni même aux décideurs (en particulier au lendemain des élections). Par formation continue, il faut entendre une formation facilement accessible, de quelques heures par semaine, durant un ou deux quadrimestres, permettant une approche de base ou un approfondissement des nombreuses notions utiles. Il existe une demande, actuellement non quantifiée, pour ce type de formation tant de la part des praticiens

que des élus. Cela pourrait prendre la forme d'un certificat d'université¹⁷, cependant sans exigence de prérequis quant au diplôme¹⁸ et sans limite du nombre d'inscriptions.

Notons qu'actuellement, les agents CATUs se doivent de participer à une formation continue de quelques jours par an. Cette formation, commanditée par l'autorité de tutelle régionale et mise en œuvre au sein de la CPDT, leur est exclusivement destinée. Depuis 2021, certaines journées sont organisées conjointement avec les agents régionaux du Département de l'Aménagement du Territoire et de l'Urbanisme. Seules certaines sessions sont ouvertes aux autres praticiens, aux décideurs et au grand public.

2.4.2.3.6. *Formation « interpraticiens »*

Un autre enjeu évoqué par les témoins interrogés concerne les interactions entre les praticiens au niveau régional (autorité de tutelle) et les praticiens au niveau communal (relais des décisions régionales, avec une autonomie plus ou moins importante en la matière) ou les praticiens hors administration. Les occasions de dialogue entre ces niveaux dans le cadre de formation sont demandées et soulignées comme constructives pour contribuer au partage d'expériences et à une meilleure compréhension des spécificités et des attendus de chacun des niveaux. Dans l'optique d'un développement de bonnes pratiques d'aménagement à l'échelle locale – de la réflexion à la concrétisation –, dans le respect de la vision du développement territorial décidée à l'échelle régionale, ce type de formation

¹⁷ Notons qu'en Wallonie, sous conditions d'admission strictes (diplôme, expérience...), l'Université Catholique de Louvain, en collaboration avec l'Université ouverte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Centre d'Études en Habitat Durable et le Centre d'enseignement supérieur de Promotion et de Formation continuée en Brabant wallon, organise à Charleroi un certificat d'université en « Gouvernance des territoires : gestion et pilotage de projets » (10 crédits). Les praticiens et les mandataires locaux sont répertoriés dans la liste du public potentiel. Informations : <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/gouvernance-des-territoires-gestion-et-pilotage-de-projets.html>.

¹⁸ À titre d'exemple, une formation de ce type existe au Grand-Duché du Luxembourg. <https://www.uni.lu/fhse-fr/study-programs/formation-continue-en-amenagement-du-territoire/>

« interpraticiens » est à promouvoir. Les formations conjointes (depuis 2021) entre les CATUs et les agents régionaux en sont un élément de réponse (voir 2.4.2.3.5).

2.5. Conclusion

L'exploration des pratiques professionnelles et la contextualisation des interactions entre praticiens et décideurs de l'aménagement du territoire au niveau communal en Wallonie permet la validation, tout en nuance (voir 1.2.3), de la première hypothèse de recherche : « Les praticiens de l'aménagement du territoire jouent un rôle formateur à l'égard des mandataires publics pour contribuer à un aménagement du territoire efficace ».

Le rôle des praticiens, qu'ils soient agents de l'administration ou prestataires extérieurs, est essentiel dans la mise en œuvre d'un aménagement du territoire efficace. Ils contribuent au développement des compétences du mandataire public, notamment par des pratiques constructives telles que l'information, la sensibilisation, la conscientisation et la formation lors des échanges avec les décideurs. Ce rôle est d'autant plus important que la fonction de mandataire public est acquise via un processus électoral et non sur la base de compétences professionnelles spécifiques, et que leur professionnalisation s'opère souvent par apprentissage informel ou sur le tas.

D'autre part, l'éclairage apporté par une approche d'analyse des besoins, en particulier des besoins en formation, permet de mettre en exergue les principaux enjeux et points de tensions en lien, d'une part, avec les pratiques d'aménagement du territoire et, d'autre part, avec la formation des praticiens.

C'est dans ce contexte, complexe par essence, que se pose la question de savoir comment préparer les futurs praticiens aux interactions elles-mêmes complexes entre praticiens et mandataires locaux.

Ceci mène à la deuxième hypothèse de recherche : « Il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif spécifique permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs ».

Ce dispositif devrait permettre aux étudiants (futurs praticiens) de

1. observer les pratiques entre praticiens et décideurs ;
2. participer, en tant que jeunes praticiens, à la création d'un projet impliquant des interactions avec des mandataires locaux ;
3. et ainsi d'initier et développer des compétences spécifiques.

L'implémentation d'un tel dispositif constitue l'objet des chapitres suivants. Tout d'abord, il s'agit de caractériser le planspiel (jeu de simulation) comme un dispositif de formation prometteur à cette fin.

3. LE PLANSPIEL, UN DISPOSITIF DE FORMATION PROMETTEUR ?

3.1. Introduction

Nous avons mis en exergue le rôle formateur des praticiens de l'aménagement du territoire à l'égard des mandataires publics, ainsi que différents enjeux relatifs aux pratiques et aux formations en aménagement du territoire. Nous nous interrogeons alors sur la possibilité d'intégrer, au sein de la formation initiale des futurs aménageurs, un dispositif concret pour initier et développer leurs compétences en la matière.

Nous développons la deuxième hypothèse de recherche : « Il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif spécifique permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs ».

Idéalement, ce dispositif de formation devrait permettre aux étudiants (futurs praticiens) de :

1. observer les pratiques entre praticiens et décideurs ;
2. participer, en tant que jeunes praticiens, à la création d'un projet impliquant des interactions avec des mandataires locaux ;
3. et ainsi d'initier et développer des compétences spécifiques.

Après une première approche (lectures et observations), un dispositif de type planspiel (jeu de simulation) devrait permettre de tester cette hypothèse et nous le plaçons au cœur de notre analyse.

Au regard de la première analyse de la littérature scientifique et d'autres références, nous constatons un fort contraste entre l'usage de la méthode dans les pays francophones et dans les pays germanophones et anglophones, tous publics de formation confondus. Nous observons que la diffusion récente, en France notamment, s'opère dans le cadre de collaborations franco-allemandes (associations, participations citoyennes, etc.) ou dans le cadre institutionnel au sein d'un contexte international. La littérature anglophone, quant à elle, fait référence principalement aux planspiele au sein des contextes éducatifs formalisés. Les références germanophones, en revanche, dénotent un usage courant du planspiel en contexte formel et non formel associé à diverses vertus

d'apprentissage. Le seul usage du terme comme publicité serait un gage de « qualité » à l'attention des potentiels participants. Pour autant, nous constatons que la dénomination de planspiel peut être employée de manière abusive ou erronée, comme ce peut être le cas lors de l'implémentation de dispositifs jugés « à la mode ».

Dès lors, il nous apparaît important d'identifier les caractéristiques essentielles de ce type de dispositif afin d'en saisir les fondements théoriques et méthodologiques. Cette caractérisation est complétée par un cadrage du dispositif à des fins d'apprentissage.

3.2. Un dispositif spécifique

Un planspiel est une méthode d'apprentissage appartenant à la catégorie des jeux de simulation. Il s'agit d'une représentation de systèmes réels au sein de modèles dynamiques dans laquelle les participants simulent, de manière collaborative, les processus d'interactions de différents groupes d'intérêt ou acteurs existants dans le domaine concerné (Blötz, 2015 ; Kriz & Nöbauer, 2015).

Cette méthode d'apprentissage permet de simuler des situations, des réseaux ou des structures de systèmes réels existants (à titre d'exemples : une institution, une administration, une entreprise, etc.), des actions, des événements, des stratégies, des processus de négociations et de décision, ceci afin de mieux les comprendre, les vivre ou les évaluer (Blötz, 2015 ; Kriz & Nöbauer, 2015 ; Muno, 2020). Au sein de ces systèmes, il est habituellement fait référence à une situation réelle actuelle ; une situation future possible est également envisageable (Caïra, 2024 ; Schmitt & Poppitz, 2006).

Il est à noter que le terme planspiel (littéralement « jeu de planification ») est un terme d'origine germanophone passé dans d'autres langues, sans traduction francophone spécifique connue¹⁹. Par ailleurs, la dimension de planification du

¹⁹ Dans les traductions, il est mentionné par la catégorie non spécifique de « jeu de simulation » ou est parfois traduit par « jeu de l'entreprise » (dans l'acception d'entreprendre une action au sens large et non un « *business game* ») ou encore, de manière restrictive et tronquée par « jeu de rôles ».

terme, *plan-spiel*, fait référence au processus général de l'activité simulant notamment des prises de décisions et leurs conséquences dans un contexte régulé (Behne, 2013 ; Muno, 2020) et non pas à un domaine thématique spécifique impliquant de la planification spatiale²⁰ (incluant l'usage de plan ou autre support cartographique).

Cette méthode peut être utilisée dans différents contextes et, en particulier, (I) en formation initiale (et en éducation au sens large) (Behne, 2013 ; Goldmann & al., 2020, Huter & al., 2023), (II) en formation professionnelle continue (Blötz, 2015), (III) en recherche (Peters & Vissers, 2004).

Développée dans les pays germaniques et anglo-saxons, elle n'est pas attachée à un domaine thématique en particulier. Cependant, l'analyse de la littérature démontre que le planspiel est utilisé régulièrement en sciences politiques ou en sciences économiques²¹ (Goldmann & al., 2020 ; Zeiner-Fink & al., 2023), mais également dans d'autres disciplines comme les mathématiques, la psychologie, etc.

3.3. Des caractéristiques principales d'un planspiel

3.3.1. *Le rapport à la complexité*

En tant que jeu de simulation, le planspiel répond à des principes de conception génériques (Peters & van de Westelaken, 2011 & 2014). Et il se caractérise notamment par sa relation avec des situations dynamiques et complexes réelles (Kriz & Nöbauer, 2015 ; Zeiner-Fink & al., 2023).

²⁰ Un planspiel peut inclure des composantes spatiales, comme dans le cadre de cette recherche, mais elles n'en sont pas un des fondements, cette méthode étant utilisée dans divers domaines sans composantes spatiales spécifiques.

²¹ Ainsi, à titre d'exemple, il existe en Allemagne des bases de données compilant les planspiele et leur accessibilité dans ces deux domaines.

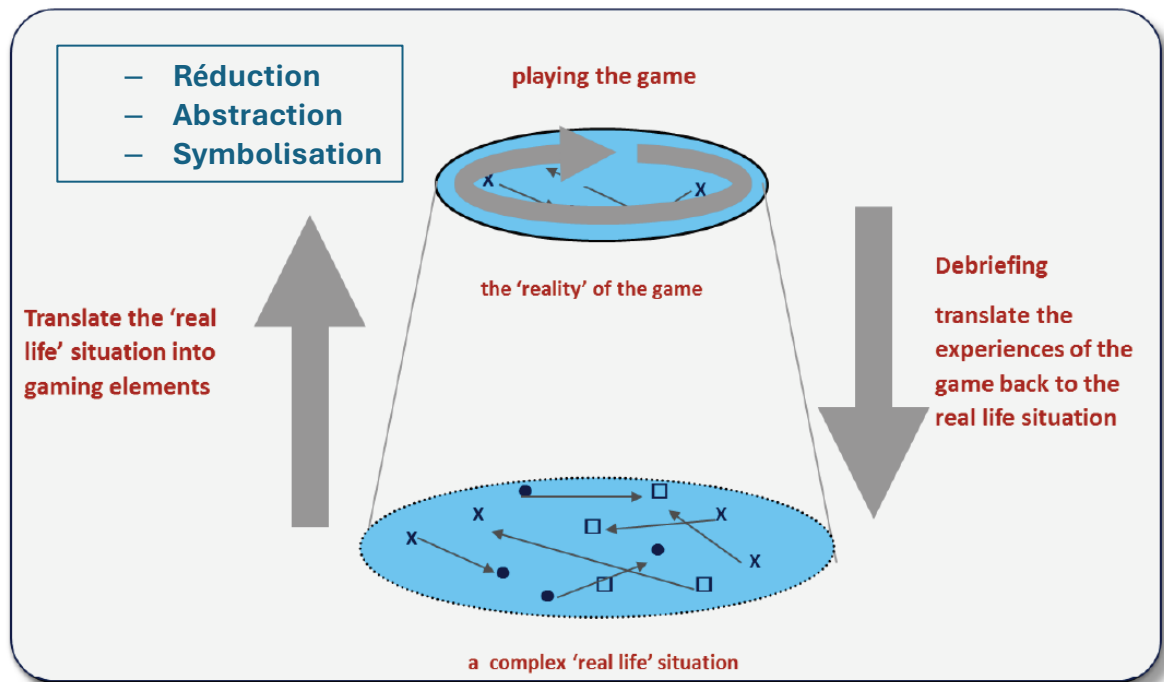


Figure 15. Le processus de création et de mise en œuvre d'un jeu de simulation dans le cas d'une situation réelle complexe

Adapté, d'après Peters & van de Westelaken, 2014, p.7.

Au départ d'un problème ou d'une situation complexe réelle comportant divers éléments de nature différente et d'interactions entre eux (figure 15), la transposition de cette réalité (ou système de référence) au sein de l'activité planspiel répond à trois principes (Peters & van de Westelaken, 2014) que sont

- (I) la réduction, seuls les éléments et interactions pivots ou majeurs pour la dynamique sont inclus dans le modèle de jeu ;
- (II) l'abstraction, les éléments et interactions sélectionnés ne sont pas représentés avec le même niveau de détails que la réalité ;
- (III) la symbolisation, ces éléments et interactions sont représentés comme éléments de jeu avec une forme spécifique (gamification) au sein du planspiel à travers les scénarios, les événements, les règles et le matériel proposés.

3.3.2. *La dimension collaborative*

Les participants, en groupe, sont généralement divisés en équipes représentant différentes parties prenantes ou acteurs d'une structure ou d'un système. Chaque équipe dispose d'informations et de ressources spécifiques et doit prendre des décisions en fonction de ses objectifs et de ses contraintes. Les décisions des équipes sont ensuite confrontées à des événements ou à des perturbations, qui peuvent avoir un impact sur le système ou le processus simulé (Blötz, 2015 ; Kriz & Nöbauer, 2015).

Cette dimension collaborative intrinsèque au planspiel en est un des fondamentaux. Les interactions et comportements au sein du groupe et la responsabilisation de chacun quant aux objectifs communs à atteindre sont expérimentés et mis en évidence (les processus en cours durant l'activité et la production finale étant supérieurs à la somme des faits individuels) (Behne, 2013).

Et elle contribue en elle-même à l'exercice et au développement de compétences associées au travail en équipe (Kriz & Nöbauer, 2015 ; Munro, 2020 ; Zeiner-Fink & al., 2023).

3.3.3. *Un mécanisme dynamique orienté vers l'action et la décision*

Le planspiel est une méthode d'enseignement dans laquelle des décisions d'action sont demandées au participant (au sein d'une situation modélisée) et les effets sont ensuite vérifiés (Holzbauer, 2005).

Ainsi, chaque participant est impliqué activement et vit, au sein de son équipe et du groupe, des temps de décision, de conflits, le développement de stratégie, etc., au départ d'objectifs donnés. La situation est dynamique, dès lors qu'elle évolue en fonction des décisions prises. Les participants peuvent également éprouver les effets de leurs décisions, cela dans le cadre sécurisé de la simulation (Holzbauer, 2005 ; Behne, 2013).

3.3.4. L'ouverture du scénario et la place de l'erreur

Le planspiel étant basé sur un mécanisme dynamique, nous sommes dès lors dans une logique de scénario ouvert, les processus en cours durant la simulation et leurs résultats ne peuvent être définis en amont²².

Ainsi, un planspiel ne mène pas à un produit fini reproductible et n'est pas basé sur une optique de victoire d'une équipe sur les autres comme d'autres catégories de (jeux de) simulations. Pour les participants, la notion de gain ou de victoire en fin de planspiel représente plutôt une solution considérée comme positive à un problème initial ou l'obtention d'un résultat (Behne, 2013) spécifique souhaité durant l'activité.

En effet, le planspiel permet au participant d'identifier quelles stratégies sont à la disposition d'une personne, d'une institution, etc., pour atteindre son objectif. Il s'agit de tester ses propres possibilités d'action, d'en développer de nouvelles, de découvrir des stratégies adverses jusqu'alors inconnues et de tester les résultats obtenus par différents modes d'action (Diekmann & Leppert 1978, cité par Schmitt & Poppitz, 2006).

Dans ce contexte, où « l'on travaille sur des stratégies pour résoudre des problèmes en groupe, on peut s'attendre à faire des erreurs. [...] Ces erreurs attendues n'ont pas de conséquences permanentes puisque l'on peut tout recommencer dans la réalité simulée. Par conséquent, les jeux de simulation sont des environnements d'apprentissage propices aux erreurs ; ils permettent l'apprentissage par essais et erreurs (c'est-à-dire la planification, la mise en œuvre et l'optimisation de stratégies utiles) » (Kriz, 2003, p. 506). Contrairement à la réalité, de mauvaises décisions durant un planspiel n'ont pas de conséquences graves et ces dernières, expérimentées par les participants, sont utiles pour les phases ultérieures (Zeiner-Fink & al., 2023), en particulier en matière d'apprentissage et de transfert en situation professionnelle réelle.

²² Les organisateurs n'ont d'ailleurs pas pour mission d'intervenir durant l'activité si ce n'est pour rappeler les règles de cadrage, les objectifs et les catégories d'acteurs en présence et connus de tous les participants en amont de la simulation.

3.3.5. Des rôles, dans un contexte particulier

Par son déroulement, un planspiel intègre une combinaison de différentes méthodes dans l'une ou l'autre de leur dimension comme le jeu de rôle ou l'étude de cas (ci-après).

Un planspiel est caractérisé par la présence de participants qui endossent les rôles d'acteurs existants. En cela, il intègre certaines spécificités d'un jeu de rôles, tout en se distinguant notamment des jeux de rôles classiques par

- la logique de travail des participants proposée (interactive et collaborative au sein d'un groupe, initialement contextualisée et régulée, sans alternatives ou solutions prédéfinies) ;
- la dynamique et le niveau de complexité intégré à l'activité, élevé à très élevé ;
- le nombre de processus complémentaires simulés (techniques, économiques...) lors de l'activité ;
- les finalités de la réalisation de l'activité (Behne, 2013 ; Blötz, 2015 ; Kriz & Nöbauer, 2015 ; Muno, 2020).

Il faut également noter qu'il existe la possibilité pour un participant de « jouer » son propre rôle, c'est-à-dire qu'il participe à l'activité de simulation tenant compte de ses propres fonctions professionnelles (Peters & Vissers, 2004 ; UniGR-CBS Groupe de travail aménagement du territoire, 2018). L'attribution d'un rôle propre ou d'un autre rôle dépend du contexte et des objectifs de la participation à un planspiel, objectifs définis en amont et connus de tous les participants.

3.3.6. La place de l'étude de cas

De la même manière que l'intégration de rôles dans le déroulement, un planspiel intègre certaines spécificités de l'étude de cas, étant attendu que les participants devront avoir pris connaissance du cas qui sera abordé en amont de l'activité de simulation (phase préparatoire d'analyse et recherche de documents). Cependant, la prise de connaissance du cas servira de support à l'activité de simulation, s'éloignant ainsi du processus plus objectif et fermé – les solutions sont données

– de l'analyse d'un cas pour lui-même et répondant à des objectifs de formation différents (Behne, 2013).

L'objet et l'importance accordée à l'analyse du cas en amont dépendra des connaissances existantes des participants (Zeiner-Fink & al., 2023), c'est-à-dire de leurs préacquis, ainsi que du type de connaissance à transmettre de manière privilégiée. Ainsi, Munro (2020) distingue trois orientations, les planspiele qui mettent l'accent, en tout ou en partie, sur (I) les structures, les institutions, les compétences institutionnelles et les processus, (II) les acteurs, leurs intérêts, les stratégies et les processus de négociation, (III) les contenus et les domaines thématiques. L'un ne va pas sans les deux autres ; cependant, durant les étapes de conception de l'activité et de définition des objectifs, des priorités vont être fixées.

Dans tous les cas, une des finalités d'un planspiel consiste à activer les connaissances d'ordre théorique afin de les mettre en pratique et, ainsi, de les consolider (Munro, 2020) en vue de réaliser avec succès des tâches attendues dans la pratique de leur profession (Kriz, 2003).

3.4. Les étapes types d'un planspiel, du point de vue du participant

Concrètement, pour un participant, cette méthode d'apprentissage se caractérise par plusieurs étapes de travail successives. L'analyse de la littérature permet d'identifier des étapes clés, qui seront ensuite adaptées à chaque planspiel.

Pour une meilleure compréhension, la figure 16 présente ces étapes principales.

Un planspiel comporte au minimum trois temps : celui de l'introduction, celui de l'activité de simulation et celui du débriefing final.

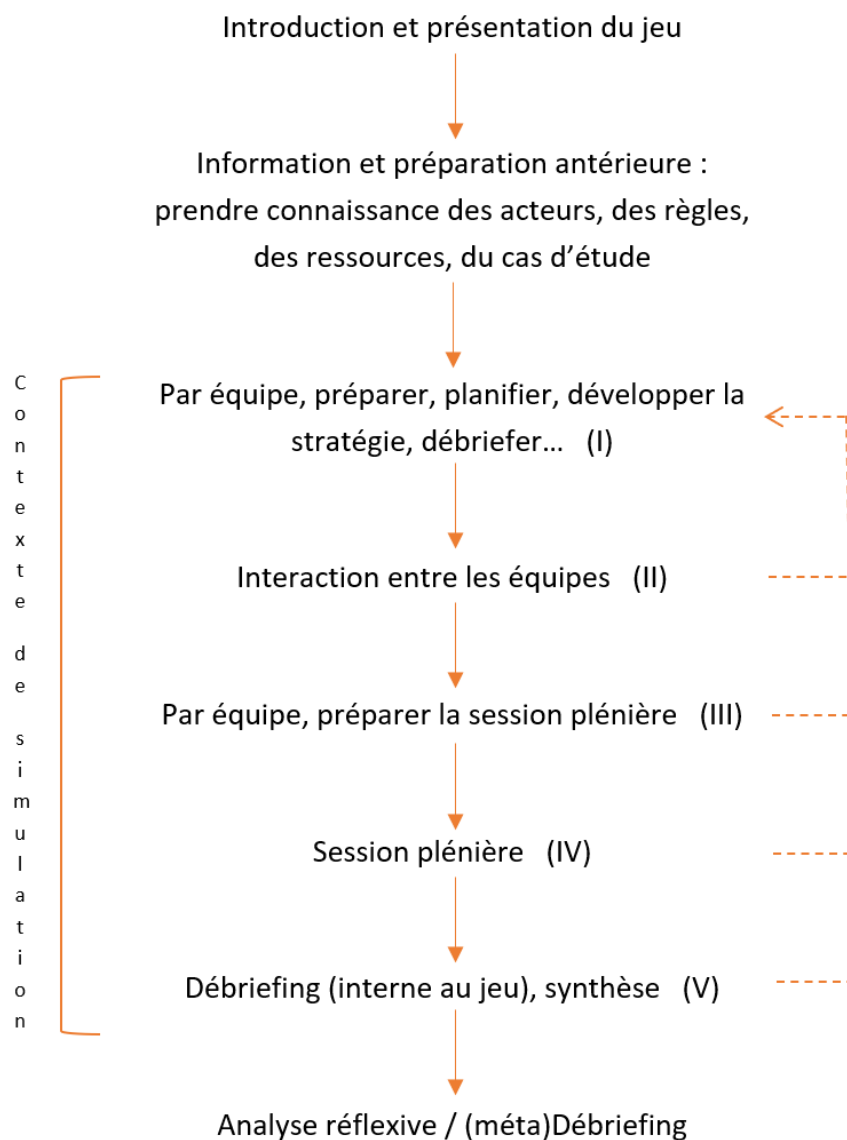


Figure 16. Les étapes types d'un planspiel, du point de vue du participant

Auteur : Rouchet Hélène

3.4.1. La phase préparatoire

Cette partie implique deux étapes.

La première étape, prise en charge par les organisateurs, concerne l'introduction à l'activité, comme toute introduction à un dispositif de formation ou de recherche, ainsi que la présentation détaillée de l'activité simulée (déroulement, acteurs, règles, ressources, etc.).

Une seconde étape préalable est spécifiquement prévue pour que le participant puisse prendre connaissance de manière détaillée de l'ensemble des éléments fournis et se préparer selon les modalités définies.

3.4.2. L'activité de simulation ou le jeu

L'ensemble de cette partie se déroule dans le contexte de simulation défini. Cinq étapes principales peuvent être identifiées et le processus se déroule de manière itérative (ou « spiralaire » ou « en tour »). Chacune des étapes n'est pas obligatoirement présente dans le 1^{er} ni le tour suivant. Les quatre premières étapes énoncées (en un seul tour) apparaissent comme le minimum, au-delà, tous les cas de figure semblent réalisables.

Le travail au sein de son équipe (I) au départ d'objectifs définis constitue un socle de l'activité. C'est durant ces moments que les participants peuvent préparer, planifier, développer différentes tactiques, débriefer l'étape précédente et analyser les adaptations pour la suite, etc. Les membres des équipes sont amenés à se rencontrer (II) pour, par exemple, se consulter, se concerter, négocier, etc. Il est à noter que ces interactions peuvent être formelles (avec des règles et un temps imparti) ou informelles. En amont d'une session plénière (IV), les équipes ont également du temps pour finaliser leur préparation (III). Selon la durée et les objectifs de l'activité, des temps de débriefing spécifique et de synthèse en équipe et/ou en plénière peuvent être inclus (V).

Concernant la durée de l'activité de simulation, il apparaît qu'une demi-journée serait un temps minimal requis avec des objectifs ciblés et très réduits alors qu'il n'apparaît pas de durée maximale préconisée.

Pour appréhender une idée réaliste, selon Goldman & al. (2020), au départ de l'analyse des durées d'activité énoncées par les concepteurs de planspiele en sciences politiques²³, il apparaît que la moitié des activités des simulations (51%) dure l'équivalent d'une journée (ou moins), 27% l'équivalent d'une à deux journées et 22% de 15h jusqu'à 40h (plus de 5 journées).

Il est important de noter que ces estimations sont minimales et ne tiennent pas compte du temps de préparation ni du suivi, dont la phase réflexive.

D'autre part, l'activité de simulation peut se dérouler en une fois ou en périodes étalées dans le temps.

3.4.3. La phase réflexive

Cette étape est initiée à la fin de l'activité de simulation. Elle permet aux participants de sortir de leur état durant le jeu, leurs expériences sont échangées, discutées et analysées et rattachées à la réalité pour permettre un transfert.

Selon les auteurs, elle est mentionnée comme débriefing (à ne pas confondre avec les débriefings internes au jeu), métadébriefing (le débriefing du débriefing), évaluation, feedback, etc., avec des acceptions différentes de l'un à l'autre et, cependant, une caractéristique commune de réflexivité de la part des participants. Pour la suite de la recherche, nous choisissons d'employer les termes d'*analyse* (ou étape ou phase) *réflexive*, car le plus proche de l'acception et des enjeux de cette phase de travail.

Cette étape, comme le soulignent Kriz & Nöbauer (2015), en référence à Thatcher (1990), bien que considérée comme la partie la plus importante d'un planspiel pour permettre des effets d'apprentissage et des transferts dans le contexte réel (professionnel par exemple), est pourtant souvent la partie la plus négligée.

²³ Planspiele à destination d'adultes, au sein de la base de données *Bundeszentrale für politische Bildung*, n=208.

Nous reviendrons sur cet aspect ci-après (voir 3.7). Par ailleurs, cette phase d'analyse réflexive nécessitant des techniques et des contenus spécifiques est détaillée ultérieurement, elle-même faisant l'objet d'un travail de conception propre à la recherche (voir 4.5).

3.5. Modèle de base de structuration d'un planspiel

La figure 16 précédente présente le déroulement chronologique d'un planspiel du point de vue du participant. La figure 17 suivante, quant à elle, présente la structuration d'un planspiel à la fois en matière d'interactions et de contexte de travail.

Par contexte de travail, il faut comprendre tant la répartition des participants (par équipe, en plénière, entre deux équipes, etc.) que des lieux distincts. Ainsi, chaque équipe dispose d'un espace de travail qui lui est propre pour préparer, développer ses stratégies, etc. Un espace de travail est également commun à tous les participants. Ce lieu sert de point de référence pour toutes les modalités organisationnelles et de gestion de l'activité (où, par exemple, les organisateurs sont disponibles durant l'activité). Ce lieu sert également lors des étapes collectives comme la prise de contact ou les séances plénières.

Selon l'organisation de l'activité et, notamment, le nombre de « tours de jeu » (voir 3.4.2), l'on assiste à des allers-retours entre les événements se déroulant dans l'espace commun et ceux se déroulant en équipe (échanges d'informations, consultations, pistes de réflexion, comptes-rendus du travail en équipe, etc.).

Les interactions entre les équipes se déroulent de manière informelle durant l'activité. Elles peuvent également être définies comme étapes spécifiques de l'activité, qu'il s'agisse de négociation, de consultation, etc. Dans ce cas, le lieu de rencontre sera également défini en amont (salle commune, salle d'une équipe, autre). Qu'elles soient formelles ou informelles, les interactions entre les équipes font partie intégrante de l'activité et devraient donc être prises en compte de la même manière que l'est chacune des étapes du déroulement d'un planspiel.

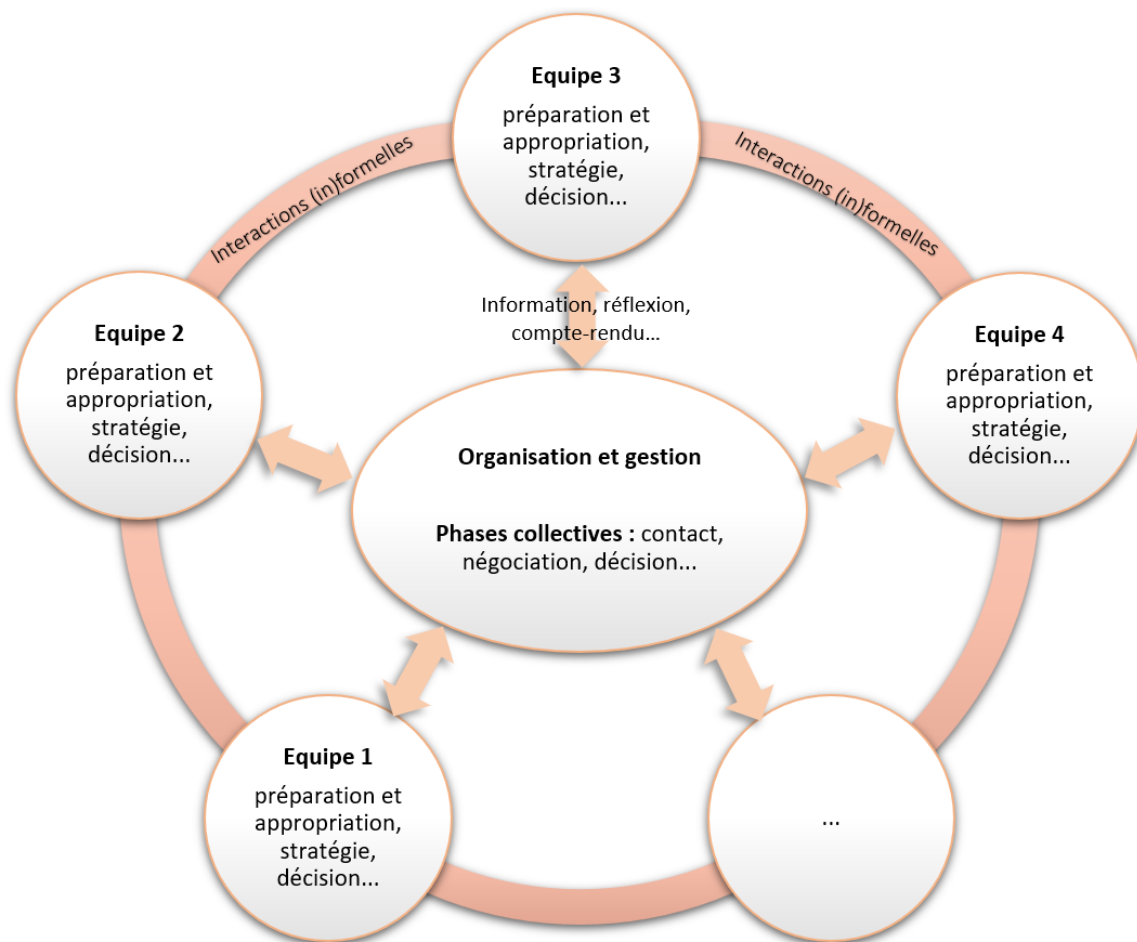


Figure 17. Modèle de base de structuration d'un planspiel

Auteur : Rouchet Hélène

Ce modèle proposé peut servir de grille de lecture (en aval) ou de conception (en amont) d'un planspiel en y intégrant de nombreuses variantes possibles quant au nombre d'équipes et à leur composition (nombre de participants, rôles complémentaires ou rôles similaires au sein d'une équipe, etc.), aux étapes choisies et aux modalités de déroulement de celles-ci, à l'apport d'intervenants spécifiques lors de certaines étapes, etc.

De plus, si ce modèle fait explicitement référence à la phase de l'activité de simulation ou du jeu, il apparaît que, tant la phase préparatoire que la phase réflexive, peuvent s'y intégrer avec, à titre d'exemples, une introduction en salle commune, une étape d'analyse réflexive en équipe puis en plénière, etc.

3.6. Apprendre par l'expérience

3.6.1. L'apprentissage expérientiel

Le modèle de l'apprentissage par l'expérience (illustré figure 18) a été initialement développé par Kolb (1984) et affiné (2015). Sa simplicité et son adaptabilité (Balleux, 2000) en font toujours une référence dans le domaine de la formation, et en particulier dans le cas de la formation des (jeunes) adultes (Salavastru, 2014).

L'apprentissage expérientiel part du postulat que l'on apprend lorsque l'on vit une expérience, l'on analyse et comprend celle-ci, à des fins de nouvelles expérimentations. L'apprenant est placé dans des situations les plus proches possibles d'expériences réelles du milieu de vie ou du milieu professionnel et, dans le cadre qui nous occupe aujourd'hui, il va activement développer des connaissances, des habiletés, des attitudes, des compétences et du sens par et grâce à l'expérience. (Beckers, 2007 ; Jarvis, 1987 et Jarvis, 1991, cité par Balleux 2000 ; Kolb, 1984 ; Kolb, 2015 ; Salavastru, 2014)

Dans ce contexte, l'expérience est à la fois un moyen pour apprendre (processus) et un acquis d'apprentissage (résultat). L'apprentissage est centré sur l'apprenant et celui-ci est engagé dans l'activité à la fois physiquement, émotionnellement, cognitivement et socialement. Cette implication porte tant sur l'action que sur la réflexion (développement de ses capacités réflexives), les deux composantes associées de ce type d'apprentissage. (Kolb, 1984 ; Kolb, 2015 ; Université de Laval, 2019)

La figure 18 illustre le modèle d'apprentissage expérientiel développé par Kolb. Les flèches symbolisent l'ordre logique des étapes d'apprentissage, sans être exclusif.

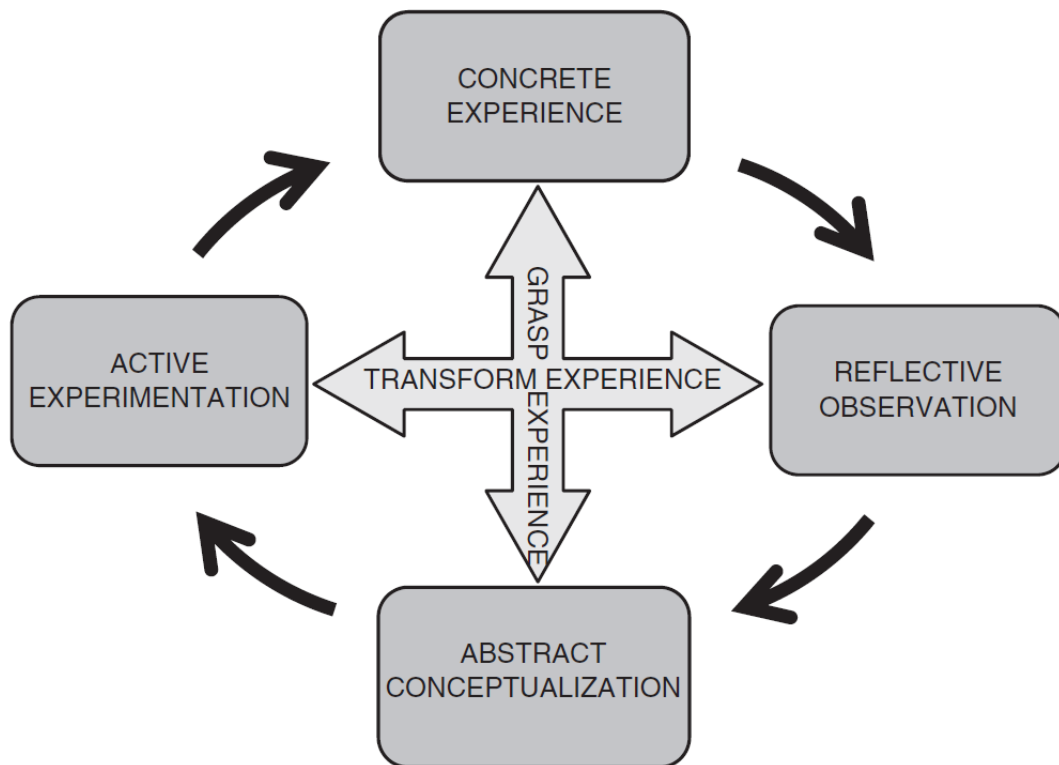


Figure 18. Représentation du cycle d'apprentissage expérientiel (modèle de Kolb)

Source : Kolb & Kolb, 2009, p.299

L'expérience concrète (CE) correspond au moment où l'apprenant participe à l'activité proposée. Il réalise alors une tâche dans le contexte donné, de manière exploratoire au départ de ses préacquis et / ou de la mise en œuvre concrète des éléments préparés lors de l'expérimentation active (voir ci-après). Il est dans l'action.

L'observation réfléchie (RO) correspond à l'étape où l'apprenant réfléchit à la tâche vécue. Il prend du recul, décrit et analyse l'action précédente telle qu'il l'a vécue (ainsi que ses réactions par rapport à la participation des autres apprenants). Il observe, il analyse.

La conceptualisation abstraite (AC) correspond au passage de l'observation de l'événement en particulier à la conceptualisation ou généralisation de principes, idées, règles, etc., exploitables dans de nouvelles situations. L'apprenant tire des conclusions et généralise.

L'expérimentation active (AE) est l'étape de transfert ou de planification de la mise en œuvre de principes, idées, règles, etc. en vue d'une tâche à venir. L'apprenant prépare son action et peut la mettre en pratique dans une nouvelle situation à venir.

Décrites ici comme les quatre étapes du processus permettant l'apprentissage tout au long de la vie, Kolb (1984) les mentionne en parallèle comme des modes d'apprentissage. Chaque personne a développé un ou des modes d'apprentissage privilégiés parmi ceux-ci et chaque activité d'apprentissage proposée à des apprenants ne développe pas systématiquement ces quatre étapes du processus. Si certaines activités contribuent aux apprentissages en insistant sur une (partie) de ces quatre étapes, c'est alors la variété des activités qui vont outiller l'apprenant à l'ensemble du processus. (Healey & Jenkins, 2000 ; Kolb, 1984 ; Kolb, 2015 ; Université de Laval, 2019)

Pour qu'il y ait apprentissage, l'apprenant doit à la fois se saisir (*grasp*) de l'expérience et accepter que celle-ci le transforme (*transform*) c'est-à-dire permette de transformer ou développer son expertise, ses connaissances, ses habiletés, ses compétences, etc. Il s'en saisit par la perception (*apprehension*) durant la réalisation de la tâche (CE) ainsi que par la compréhension (*comprehension*) incluant l'interprétation (mentale) des éléments perçus lors de la généralisation (AC). L'expérience est transformante pour l'apprenant par *intention* durant l'observation réfléchie de ses (ré)actions durant la tâche (RO) et par *extension* lors du transfert, de la préparation d'actions face à une situation « extérieure » à venir (AE). Pour Kolb (1984), une des spécificités de son modèle est de permettre l'intégration de ces deux axes de tensions (dialectique concret / abstrait pour l'axe de préhension et dialectique réflexion / action pour l'axe de transformation) et d'en montrer la complémentarité dans le processus d'apprentissage.

3.6.2. Le planspiel ou la possibilité d'apprendre par l'expérience

Tel que décrit précédemment (lire 3.3 et 3.4), le dispositif de type planspiel rencontre cette logique d'apprentissage.

D'après Kriz & Nöbauer (2015), à la fois les quatre étapes peuvent être vécues plusieurs fois individuellement par les participants durant l'activité de simulation,

mais pas toujours de manière consciente pour l'ensemble des étapes ; ce que les auteurs appellent les microcycles. Et à la fois, tel que proposé par le concepteur du dispositif, les participants peuvent vivre l'ensemble du (ou des) cycle de manière simultanée et consciente ; appelé macrocycle.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons établir quelques liens entre la mise en œuvre d'un planspiel et les étapes présentées ci-dessus.

La phase d'expérimentation active (AE) est la phase de l'action active, de l'essai, de la mise en œuvre des plans. Cette action planifiée peut se dérouler dans la sphère professionnelle réelle et quotidienne ou dans un environnement d'apprentissage simulé de type planspiel. Les apprenants participent au planspiel dans l'optique de résoudre des tâches complexes. Ils prennent des décisions pour résoudre ces tâches, développent des stratégies, définissent les modes de communication et d'interaction, etc., tout en s'inscrivant au sein des règles et de l'environnement de l'activité.

Durant l'expérience concrète (CE), les apprenants agissent et subissent les conséquences de leurs actions. Ils peuvent travailler par essais et erreurs avec un retour d'information immédiat sur les conséquences des décisions prises. Chaque participant développe sa propre expérience (son propre vécu) de l'activité en cours. Par exemple, des interactions constructives ou conflictuelles en deux ou plusieurs membres de l'équipe peuvent apparaître dans le choix d'alternatives pour parvenir à une solution. Ou encore, des missions différentes peuvent être attribuées aux participants dans le cadre d'une négociation avec une autre équipe.

L'étape d'observation réfléchie (RO) est le moment où les apprenants vont pouvoir mener une réflexion sur les aspects factuels de l'étape précédente ainsi que la dynamique de travail. Cette réflexion nécessite la mise en commun des expériences et observations individuelles de chaque participant.

Les participants vont pouvoir tirer des conclusions, identifier des applications pertinentes ou non, ainsi que leurs conséquences, dans des situations similaires à venir, généraliser (AC) leurs observations et les résultats avant de réaliser d'autres étapes d'expérimentations actives au sein ou en dehors du cas de l'activité de simulation. Cette étape peut être soutenue par l'apport (ou le développement) de modèles ou de théories du domaine concerné ou encore de

méthodologies de travail. (Behne, 2013 ; Healey & Jenkins, 2000 ; Kriz, 2003 ; Kriz & Nöbauer, 2015 ; Peters & Vissers, 2004 ; Zeiner-Fink & al., 2023)

Rappelons que, dans le cadre d'un planspiel, l'ensemble de ce processus se concrétise au sein d'un travail d'équipe spécifique (voir 3.3.2) impliquant la mise en œuvre d'une coopération effective pour solutionner un problème, atteindre un objectif, développer une stratégie, résoudre un conflit, etc. Dès lors, participer à un planspiel permet de développer à la fois des capacités individuelles propres (pour sa pratique personnelle), des capacités individuelles comme membre d'une équipe ainsi qu'une approche des processus de groupe (indépendamment de soi-même) et de leur efficacité (Heidack, 2003).

Rappelons également qu'en lien avec le cas d'étude travaillé (voir 3.3.6), une des finalités d'un planspiel consiste bien à activer les connaissances d'ordre théorique afin de les mettre en pratique et, ainsi, de les consolider en vue de réaliser avec succès des tâches attendues dans la pratique de leur profession. Au départ de notre analyse précédente, nous pouvons ainsi associer cette activation des connaissances théoriques, leur mise en pratique et leur consolidation (par essai-erreur, par observation réfléchie et généralisation) aux étapes de l'apprentissage par l'expérience.

3.6.3. *Exploiter un planspiel en aménagement du territoire*

Le planspiel présente de multiples possibilités d'application qui se prêtent bien à l'apprentissage au sein de disciplines orientées vers l'action, dont l'aménagement du territoire, dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue (Meligrana & Andrew, 2003 ; Schmitt & Poppitz, 2006 ; UniGR-CBS Groupe de travail aménagement du territoire, 2018).

Dans ce contexte et par ses caractéristiques, il s'inscrit dans une logique d'apprentissage par l'expérience (voir 3.6.1 et 3.6.2) à intégrer de manière différenciée tout au long du parcours des étudiants en formation (Kriz & Nöbauer, 2015 ; Slade & al., 2015). Au bénéfice des étudiants, cela leur permet de développer des compétences professionnelles dans des situations se rapprochant de plus en plus de la réalité professionnelle (Rosier & al., 2016). Entre la rencontre

d'intervenants (contact « de base » avec la sphère professionnelle) et le stage en milieu professionnel (contact « au plus près » de la réalité professionnelle), le planspiel est une activité d'apprentissage par l'expérience intermédiaire, comme d'autres activités de type « projet » (Baldwin et Rosier, 2017, Université de Laval, 2019). (Figure 19)

Table 3. Continuum of Experiential Learning Experiences in Planning Programs in Australia.

Brief Encounters	Applied Project	Studio-Project-Based Work with a Client and/or Community	Structured Work Practicum or Formal Work Experience
Guest speakers Field trip to tribunal or site	Track development application of Council Moot or appeal simulation or role-play in law or conflict resolution "Shadow" a planning practitioner for a day	Development/design of project at a real site, working for a client Studio based with real project outcome Practitioner lecture with associated in-class exercise	Work placement under supervision of planning professional for semester, month, or sandwich year May be combined with classroom learning (e.g., one day/week or intensive block course)
Predominantly university based ←		→ Predominantly workplace based	
 Increasing complexity of reflection regarding theory-practice links			

Source: Adapted from Jones et al. 2009a, 2009b; Freestone and Wood 2006.

Figure 19. Continuum d'apprentissage par l'expérience dans la formation initiale des aménageurs

Source : Baldwin & Rosier, 2017, p.51

Entre les activités réalisées « en classe » et les activités réalisées « en milieu professionnel », notons qu'un dispositif de type planspiel n'aurait pas une place fixe au sein de ce tableau (figure 19). En effet, selon les objectifs pour les participants et le contenu de l'activité et tenant de la distinction mentionnée précédemment (voir 3.3.6), ainsi que le contexte de réalisation de l'activité de simulation (voir 3.2), la simulation pourrait être « un travail en classe » de type projet appliqué ou, à l'opposé, une alternative simulée très proche d'une « situation professionnelle réelle ».

Par ailleurs, pour que l'activité développe son plein potentiel d'apprentissage pour les participants, il est nécessaire que les concepteurs et organisateurs aient formalisé et préparé chaque étape de travail de telle manière que chaque participant puisse être soutenu dans ses démarches, développer des capacités relatives à chaque étape présentée dans l'apprentissage expérientiel et prendre conscience de celle-ci. Un dispositif de type planspiel ne s'inscrit pas

automatiquement dans une logique complète du processus décrit par Kolb (1984), si cela n'a pas été décidé lors de la conception. Dans ce cas, comme les autres activités d'apprentissage au sein du cursus d'un étudiant en géographie et, par extension, en aménagement du territoire, c'est la participation de l'étudiant à la variété des activités qui vont outiller l'apprenant à l'ensemble du processus. (Healey & Jenkins, 2000 ; Kolb, 1984 ; Université de Laval, 2019).

3.7. De l'importance de la phase d'analyse réflexive

3.7.1. *Un travail essentiel...*

Il convient que toute activité de simulation, quels que soient ses objectifs, se termine par un débriefing, quelle que soit sa forme, pour permettre aux participants de quitter le jeu de simulation de manière adéquate (Peters & Vissers, 2004).

Ce moment permet tout d'abord de prendre du recul par rapport à son expérience, aux émotions vécues, ainsi que décharger la pression ou la tension ressentie (et générée par les autres participants ou encore par les règles de l'activité).

Dans un contexte d'apprentissage, il permet de consolider les expériences faites et, dès lors, d'acquérir des capacités importantes à la fois d'ordre théorique et pratique. Par ailleurs, il peut viser à la fois des apprentissages pour le participant lui-même, pour les autres participants et pour des personnes non participantes (concepteurs, chercheurs, collègues, etc.). (Kriz, 2003 ; Peters & Vissers, 2004 ; Sanchez, 2024)

Nous pouvons associer le rôle et l'importance du débriefing en matière d'apprentissage aux deux étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) que sont l'observation réfléchie (RO) – observer et analyser – et la conceptualisation abstraite (AC) – généraliser – décrites ci-dessus (3.6.1).

3.7.2. *... souffrant d'un déficit de considération*

La littérature nous permet d'identifier trois raisons principales justifiant le différentiel entre le rôle et l'importance reconnus du débriefing en matière

d'apprentissage et le rôle et l'importance accordés effectivement (en contenu, en temps consacré, etc.) lors d'activité de simulation.

Premièrement, notons l'origine du terme « débriefing » (Peters & Vissers, 2004), employé dans la littérature germanophone et anglophone, et sa signification première communément admise consistant à rendre compte d'un événement passé, à communiquer des informations à autrui. Ceci, soit de la part de celui qui l'a vécu (participant, victime, témoin, etc., de l'événement), soit de la part de l'organisateur de l'événement vers le participant (par exemple, lorsque le participant a été sujet durant une expérimentation scientifique). En ce sens, le terme débriefing (et sa signification) n'est associé ni à un contexte ni à une volonté d'apprentissage spécifique. Alors même que l'emploi du terme débriefing dans l'apprentissage expérientiel consiste en l'analyse de l'expérience (du jeu de simulation) pour la transformer en apprentissage (Crookall, 2010 ; Kolb, 1984).

Deuxièmement, il est constaté un déficit de recherche et de publication en lien avec celui-ci qui, bien que clairement signifié depuis le début des années 1990, ne tend pas à se résorber. (Crookall, 2010 ; Feinstein & Cannon, 2002 ; Peters & Vissers, 2004 ; Zeiner-Fink & al., 2023)

Troisièmement, considérant le principe selon lequel le véritable apprentissage provient du débriefing et non du jeu en lui-même, Crookall (2010) soulève également le fait qu'après avoir mis toute leur créativité et tout leur enthousiasme au service du jeu, tant les concepteurs que les joueurs semblent oublier ce fait en négligeant la phase de débriefing, pourtant fondamentale durant le processus d'apprentissage.

Ces considérations appliquées à toute activité de simulation sont observables et transposables au dispositif de type planspiel (Blötz, 2015).

Les effets d'apprentissage sont peu étudiés, chaque planspiel nécessitant une réflexion et une évaluation qui lui est propre et donc peu comparable ni généralisable (Usherwood, 2018 ; Zeiner-Fink & al., 2023).

Et, comme mentionné précédemment (3.4.3), bien que considérée comme la partie la plus importante d'un planspiel pour permettre des effets d'apprentissage et des

transferts dans le contexte réel (professionnel par exemple), cette étape est pourtant souvent la partie la plus négligée (Kriz & Nöbauer, 2015).

Pour rappel, selon les auteurs, cette partie est mentionnée comme débriefing, métadébriefing, évaluation, etc., avec des acceptions différentes de l'un à l'autre et, cependant, une caractéristique commune de réflexivité de la part des participants. Durant cette recherche, nous avons choisi d'employer les termes d'*analyse* (ou étape ou phase) *réflexive*, car le plus proche de l'acception et des enjeux de cette phase de travail.

3.7.3. Des déterminants à prendre en compte

La conception et la mise en œuvre d'une analyse réflexive impliquent de prendre en compte plusieurs paramètres (ou considérations didactiques) à décliner selon les caractéristiques de l'activité de simulation. Ces considérations sont dépendantes entre-elles.

Sans prétendre être exhaustive, citons

- le contexte et la finalité de l'activité de simulation (tels que la recherche, l'évaluation, l'éducation, l'approche exploratoire) ;
- le type d'objectifs selon qu'ils sont prédéfinis (en amont de l'activité), émergents (durant l'activité) ou les deux ;
- les caractéristiques de l'activité de simulation proprement dite imposées aux participants telles que le rythme, les missions avec un nombre de décisions ou de choix à effectuer ou encore le degré d'abstraction ;
- l'adaptation au profil des participants selon leur préacquis, la qualité et la quantité des interactions, leurs perspectives individuelles ou conjointes ;
- la prise en compte plus ou moins importante des apprentissages liés aux processus de groupe et aux interactions, en plus des apprentissages dits individuels ;
- la possibilité d'établir des liens entre l'expérience vécue et les pratiques des participants en situation réelle ;

- le rôle, l'attitude et les prérequis du modérateur durant ce travail, ainsi que son rôle (ou non) durant l'activité de simulation (et sa préparation) précédant l'analyse réflexive ;
- le temps à y consacrer, afin que chaque participant puisse mener une réflexion approfondie sans contrainte temporelle ou interruption prématurée ;
- la place de la ou des phases d'analyse réflexive au sein du dispositif ;
- l'implémentation de cette ou ces phases favorisant plutôt un processus d'analyse étape par étape ou un processus itératif.

De ces considérations vont découler le choix de la forme et du fond de l'analyse réflexive à mener. (Blötz, 2015 ; Kriz & Nöbauer, 2015 ; Peters & Vissers, 2004)

3.8. Conclusion

À la question « le planspiel est-il un dispositif de formation prometteur pour tester notre hypothèse ? », nous pouvons répondre par l'affirmative. La caractérisation de ce dispositif et son cadrage à des fins d'apprentissage nous apportent différents éléments pertinents à cette fin. Pour rappel, notre hypothèse, « il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif spécifique permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs ».

L'ensemble des éléments de ce chapitre sont significatifs pour apprécier le caractère pertinent de ce type de dispositif de formation. Nous pouvons en synthétiser les éléments essentiels comme suit.

- La nature du dispositif

Le planspiel est une méthode d'apprentissage qui appartient à la catégorie des jeux, dans lequel est représenté un système réel, complexe et dynamique. Les participants simulent, de manière collaborative, des processus d'interactions entre différents acteurs ou groupes d'acteurs.

- La dynamique d'apprentissage
Le planspiel est orienté vers l'action et la décision. Il se caractérise par un scénario ouvert, ce qui permet aux participants d'expérimenter et de commettre des erreurs sans conséquences permanentes (puisque simulées), favorisant ainsi l'apprentissage par essais et erreurs. Il est adapté aux disciplines orientées vers l'action, comme l'aménagement du territoire.

- L'ancrage
Le dispositif s'inscrit dans la logique de l'apprentissage par l'expérience. Il permet d'activer les connaissances, de les mettre en pratique et de les consolider. Il permet également au participant de développer de nouvelles connaissances « par » et « pour » l'expérience, à la fois en lien avec ses pratiques propres, avec ses pratiques au sein d'un groupe et avec les pratiques de groupe elles-mêmes.

- Le positionnement dans le continuum de formation des futurs aménageurs
L'exploitation d'un planspiel en aménagement du territoire le place comme une activité d'apprentissage par l'expérience intermédiaire entre les activités réalisées "en classe" et les stages en milieu professionnel, permettant aux futurs aménageurs de développer des compétences professionnelles dans des situations se rapprochant de la réalité.

- L'importance de la réflexivité
La phase d'analyse réflexive, bien que souvent négligée, est essentielle pour favoriser l'apprentissage et le transfert vers le contexte professionnel. Malgré le déficit de considération pour cette partie du dispositif, elle est réalisable et déclinable selon les visées du planspiel mis en œuvre. À ces égards, nous y accordons une place déterminante au sein de cette recherche.

4. CONCEPTION ET IMPLÉMENTATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION

4.1. Introduction

Construire un dispositif d'apprentissage en appliquant une approche structurée, selon un modèle défini, a pour intérêt de mener à des résultats d'apprentissage efficaces. La plupart des modèles de conception de dispositifs de formation font appel aux principes génériques du modèle systémique ADDIE – Analyse, Design, Développement, Implement, Evaluation (Allen, 2006 ; Cowell & al., 2006). Dans le cas de formation professionnalisante, ce modèle présente une structure globale et systémique de construction d'un dispositif adaptable au milieu professionnel concerné (Cowell & al., 2006). En effet, le dispositif a pour vocation d'être conçu au sein et par rapport au contexte professionnel et les bénéfices de son implémentation (comme l'évolution des représentations et des pratiques) y sont inscrits (Allen, 2006).

Lhuillier (2011) confirme ce propos pour la construction de dispositifs de simulation dans le contexte qui nous occupe. Comme illustré à la figure 20, la conception et l'implémentation d'un dispositif impliquent un diagnostic et des réflexions au sein d'un système à plusieurs niveaux, du contexte général aux contenus et outils mis à disposition. L'auteur met en garde : « se focaliser sur le seul contenu à produire est le meilleur moyen d'échouer. Il faut au contraire, dès le commencement, prendre de la hauteur pour repositionner sans cesse le projet dans son contexte. » p.75.

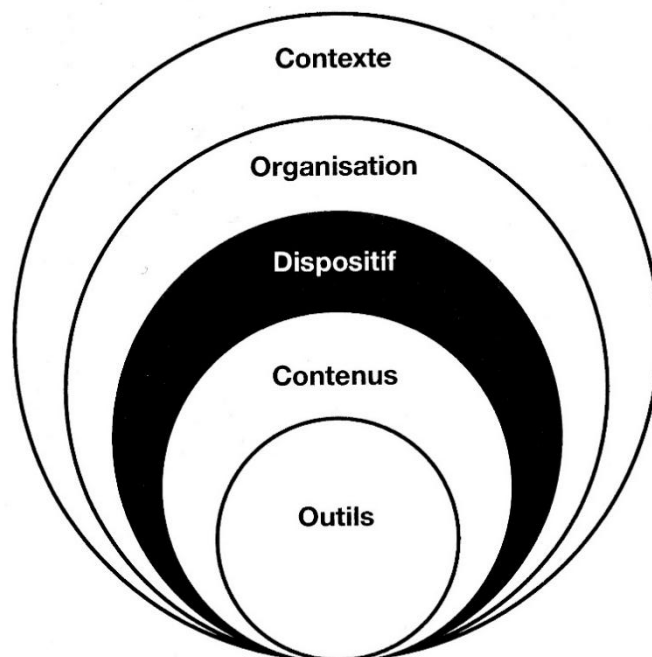


Figure 20. Le modèle CODiCO

Source : Lhuillier, 2011, p.75

Les deux modèles ADDIE et CODiCO relèvent le caractère systémique de la création et de l'implémentation d'un dispositif de formation. Ce processus procède par l'établissement permanent de liens entre et lors les phases de travail (ADDIE) et entre éléments contextuels à plusieurs niveaux à prendre en compte (CODiCO). Ceci permet de développer un projet de formation réfléchi et pertinent à ces égards. En conséquence, cela implique une capacité à remettre en question et à affiner les choix tout au long du processus. Ainsi, la présentation du dispositif conçu et implémenté relève donc d'une photographie de la situation, un instant donné, durant un processus long.

Précédemment, le chapitre 2 fait état de la contextualisation des pratiques professionnelles en Wallonie relatives aux interactions entre praticiens et élus en aménagement du territoire au niveau communal. Le chapitre 3 caractérise le dispositif de type planspiel et sa pertinence comme dispositif de formation dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre a pour vocation de vous présenter le dispositif expérimenté, en particulier le travail mis en œuvre relevant de l'identification et de la formalisation des apprentissages.

Si les chapitres précédents permettent de contextualiser le dispositif de formation dans la sphère professionnelle décrite, nous considérons important de présenter le contexte de travail spécifique dans lequel le dispositif de formation a été organisé. Nous collaborons avec nos collègues du *Working Group Spatial Planning* (WGSP) au sein de l'Université de la Grande Région.

Ce qui pourrait apparaître ci-après comme un hiatus contextuel (Wallonie / Grande-Région) relève, dans les faits, d'un équilibre tenant compte de différents paramètres. Parmi ceux-ci, citons premièrement un contexte général de défis d'aménagement non limité aux frontières (voir 2.1.3.2). Deuxièmement, un contexte de coopération internationale entre les universités favorisée, pour l'apprentissage des étudiants, par la mise en place d'activités de simulations telles que développées (Ivens & Kaiser, 2021). Pour autant, le contexte choisi de la Grande Région permet de répondre aux enjeux de formation et d'aménagement relevés en Wallonie (voir 2.4.2), étant entendu qu'au quotidien, la (non) collaboration avec les territoires limitrophes est une réalité du milieu professionnel à appréhender. Et, troisièmement, des choix didactiques développés ci-après.

4.2. Contexte de travail

4.2.1. L'UniGR-Center for Border Studies

L'UniGR-*Center for Border Studies* (UniGR-CBS) a été officiellement créé en 2014, au sein de l'Université de la Grande Région²⁴. Réseau scientifique transfrontalier, il regroupe des chercheurs et chercheuses issus des six universités partenaires (Kaiserslautern-Landau, Liège, Lorraine, Luxembourg, Sarre et Trèves).

Parmi les réalisations, notons le développement de formations supérieures transfrontalières de 2^e et de 3^e cycles, ainsi que la mise en œuvre du projet Interreg

²⁴ L'Université de la Grande Région a été initiée en 2008 à la faveur d'un projet Interreg IV A Grande Région regroupant six universités (de Kaiserslautern-Landau, de Liège, de Lorraine, du Luxembourg, de Sarre et de Trèves) implantées sur l'espace frontalier de la Grande Région. Elle a été pérennisée sous le statut d'association sans but lucratif (ASBL) en novembre 2015. L'UniGR a pour ambition d'être un modèle européen et international de coopération en matière de recherche et d'enseignement supérieur. (<https://www.uni-gr.eu/fr>, 2023)

V A Grande Région (2018-2022) intitulé *Centre européen de compétences et de ressources en études sur les frontières*²⁵.

L'UniGR-CBS s'est développé jusqu'à permettre sa pérennisation par l'UniGR et les autorités des institutions membres en 2022. Il est reconnu comme le premier « Centre d'expertise interdisciplinaire UniGR ». Il a pour ambition de poursuivre son développement, avec une visibilité internationale, en tant que centre leader européen en matière d'étude sur les frontières (développement de la recherche et interface de référence avec les acteurs régionaux) et en tant que référent en matière de formations universitaires, pour toutes les questions liées aux espaces (trans)frontaliers. (UniGR-CBS, 2021)

4.2.2. Le Working Group Spatial Planning

Le *Working Group Spatial Planning*²⁶ (WGSP) ou Groupe de Travail Aménagement du Territoire de l'UniGR-CBS, créé en 2015, regroupe les chercheuses²⁷ et chercheurs membres intéressés spécifiquement par les enjeux liés à l'aménagement du territoire dans les espaces (trans)frontaliers, spécifiquement au sein de la Grande Région ainsi que dans le cadre de comparaisons internationales²⁸.

Le groupe de travail, caractérisé par une volonté et une stratégie de développement *bottom-up*, bénéficie du cadre de l'UniGR-CBS pour la

²⁵ Il est à noter que la concrétisation de ce projet par 80 chercheuses et chercheurs a été récompensée par le Prix interrégional de la Recherche de la Grande Région. (<https://cbs.uni-gr.eu/fr/news/unigr-center-border-studies-remporte-le-prix-interregional-de-la-recherche>, 28/11/2022)

²⁶ La structuration et les travaux du WGSP étant en cours de formalisation, le cadrage suivant permet d'y contribuer.

²⁷ Nous avons intégré ce groupe en 2018.

²⁸ Pour plus de détails : <http://cbs.uni-gr.eu/en/border-studies/working-groups/spatial-planning>, mis à jour en avril 2025

concrétisation de ses activités. En retour, les contributions de ses membres sont déterminantes pour la pérennisation de l'UniGR-CBS (voir 4.2.1).

En particulier, le groupe a pu développer ses travaux et plusieurs contributions reconnues ont été réalisées au sein du projet Interreg V A Grande Région (2018-2022) initié par l'UniGR-CBS.

Le WGSP est structuré dès l'origine de manière informelle, au départ de la volonté de coopération de ses membres et de la définition de quelques objectifs communs de recherche. La première création d'un schéma heuristique en 2021 a permis de clarifier les objectifs, les thématiques de travail et les projets du groupe, par un travail de réflexion et de structuration, ainsi que de disposer d'un document clair et efficace de communication lors des activités ou de rencontres avec de nouveaux membres ou acteurs extérieurs.

La figure 21 illustre les spécificités et les objectifs actualisés (2025) du WGSP. En effet, si les spécificités et objectifs initiaux sont toujours présents, le groupe a développé une expertise, plusieurs projets se sont concrétisés (et devraient se renouveler) et la composition des membres a évolué impliquant une adaptation des intérêts de recherche à la fois plus poussés et diversifiés.

Ainsi, l'objet initial d'étude portant sur les cultures et les pratiques de planification en aménagement du territoire (trans)frontalier se décline aujourd'hui dans une optique de comparaison internationale au sein de la Grande Région et au-delà. De même, la dimension des frontières en aménagement du territoire (trans)frontalier peut être abordée sous différents angles : la frontière comme lieu, comme limite, à franchir ou comme déterminant géopolitique.

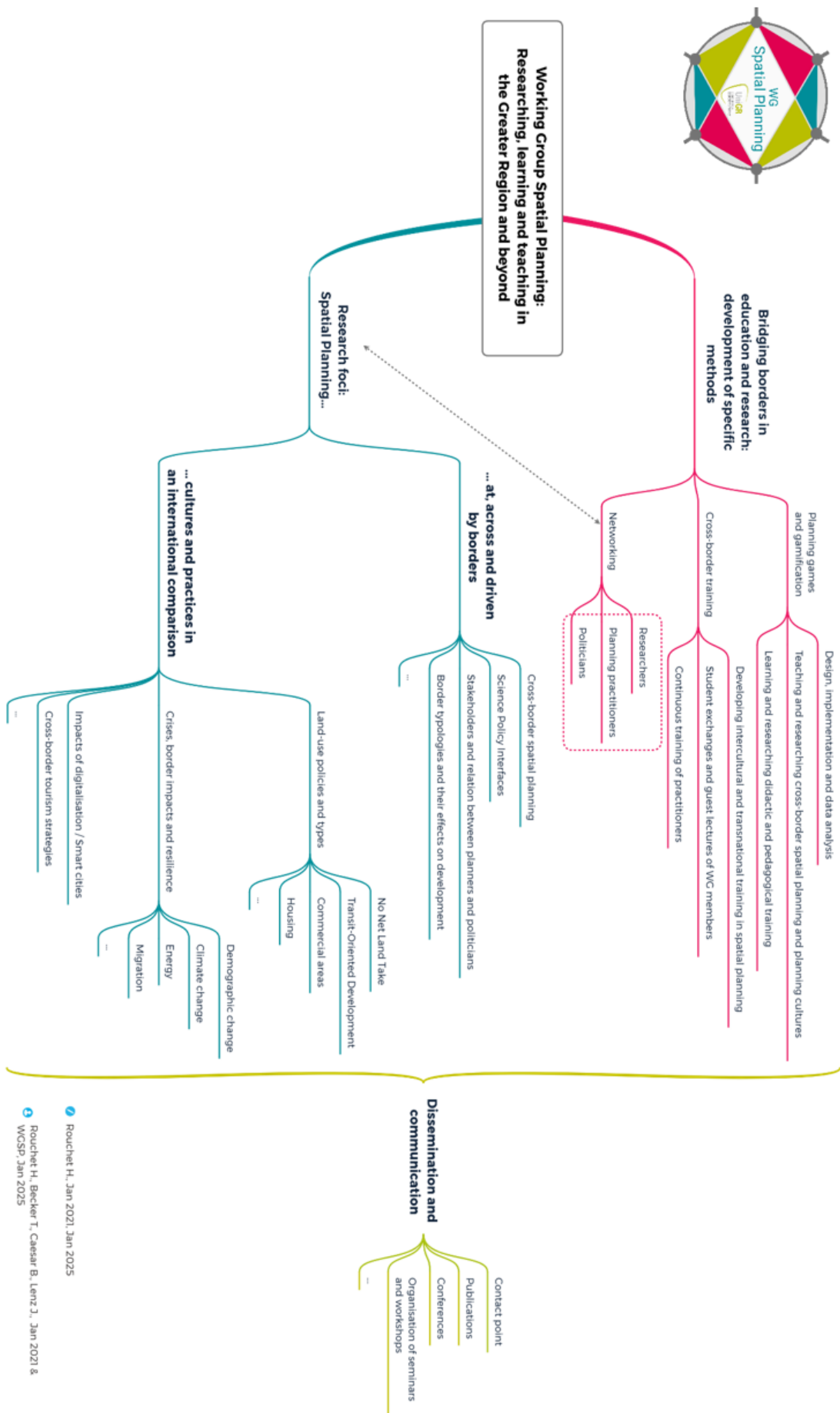


Figure 21. Working Group Spatial Planning: researching, learning and teaching in the Greater Region and beyond (situation in 2025)

Les questions initiales de recherche et les premières réflexions ont mené le groupe à se pencher de manière empirique sur une approche par le jeu de simulation pour récolter une partie des données (voir 4.2.3). Aujourd'hui, cette approche est documentée et fait l'objet d'approfondissements, notamment dans le cadre de cette recherche, tant concernant les aspects de recherche que ceux d'apprentissage.

Plusieurs membres du WGSP ont la charge d'enseignements au sein de leur université respective. De nouvelles collaborations ont été mises en œuvre en lien avec les thématiques de recherches précitées, au départ des travaux d'études et des matériaux développés. Ces expérimentations avec des étudiants permettent également de nourrir les travaux de recherche, et réciproquement.

Une des spécificités des travaux du WGSP est de permettre et de favoriser la mise en réseau des membres avec et entre les acteurs de terrain, en particulier les aménageurs et les décideurs politiques au sein de la Grande Région. Cette mise en réseau se construit autour des centres d'intérêt partagés et dans une configuration de réciprocité. Les recherches nécessitent la prise de données auprès des acteurs, les acteurs de terrain bénéficient des activités, des résultats et de l'expertise du groupe.

À ce sujet, il convient de souligner que les concrétisations du WGSP permettent de lever ou de diminuer un obstacle majeur dans le cadre d'une mise en réseau transfrontalière des acteurs de la Grande Région, à savoir la barrière de la langue entre l'allemand et le français²⁹.

À des fins de recherche, ainsi que de diffusion et de communication, le WGSP organise des journées d'étude et des séminaires. Les membres participent également à des colloques et forums et rédigent des publications dans la mesure de leurs possibilités. Le WGSP est actuellement un point de contact de référence et la mise en réseau conduit aujourd'hui des acteurs institutionnels à solliciter les

²⁹ Remarque : les acteurs luxembourgeois sont trilingues de formation (luxembourgeois, allemand, français). L'allemand et le français sont utilisés habituellement dans leur cadre professionnel.

membres du WGSP pour la concrétisation de partenariats d'étude ou d'expertise³⁰, le soutien à la formation ou diverses interventions (conseils, stages, présentations, etc.).

Concernant les contributions récentes, au sein de l'UniGR-CBS, plusieurs membres ont développé le nouveau projet Interreg VI A Grande Région (2025-2028) *Laboratoire de recherche en intelligence territoriale (LATI)*³¹ porté officiellement par l'Université de la Grande Région et ses six universités partenaires.

4.2.3. Première approche expérimentale de recherche

En 2015, partant du constat que le levier de l'aménagement du territoire est un champ d'étude et de coopération au sein de la Grande Région trop peu développé au regard des intérêts, les membres présents à l'origine du WGSP entendent initier une réflexion scientifique et un dialogue avec les praticiens des cinq territoires (figure 22) composant la Grande Région.

³⁰ S'il s'agit de partenariats rémunérés, les marchés sont passés entre l'organisme commanditaire et les universités d'origine des membres.

³¹ Pour plus de détails : <https://www.uni-gr.eu/fr/chercheures-et-enseignantes/projets-europeens/projets-en-cours> et <https://www.linkedin.com/showcase/unigr-lati/>

Carte administrative de la Grande Région 2024 Verwaltungskarte der Großregion 2024

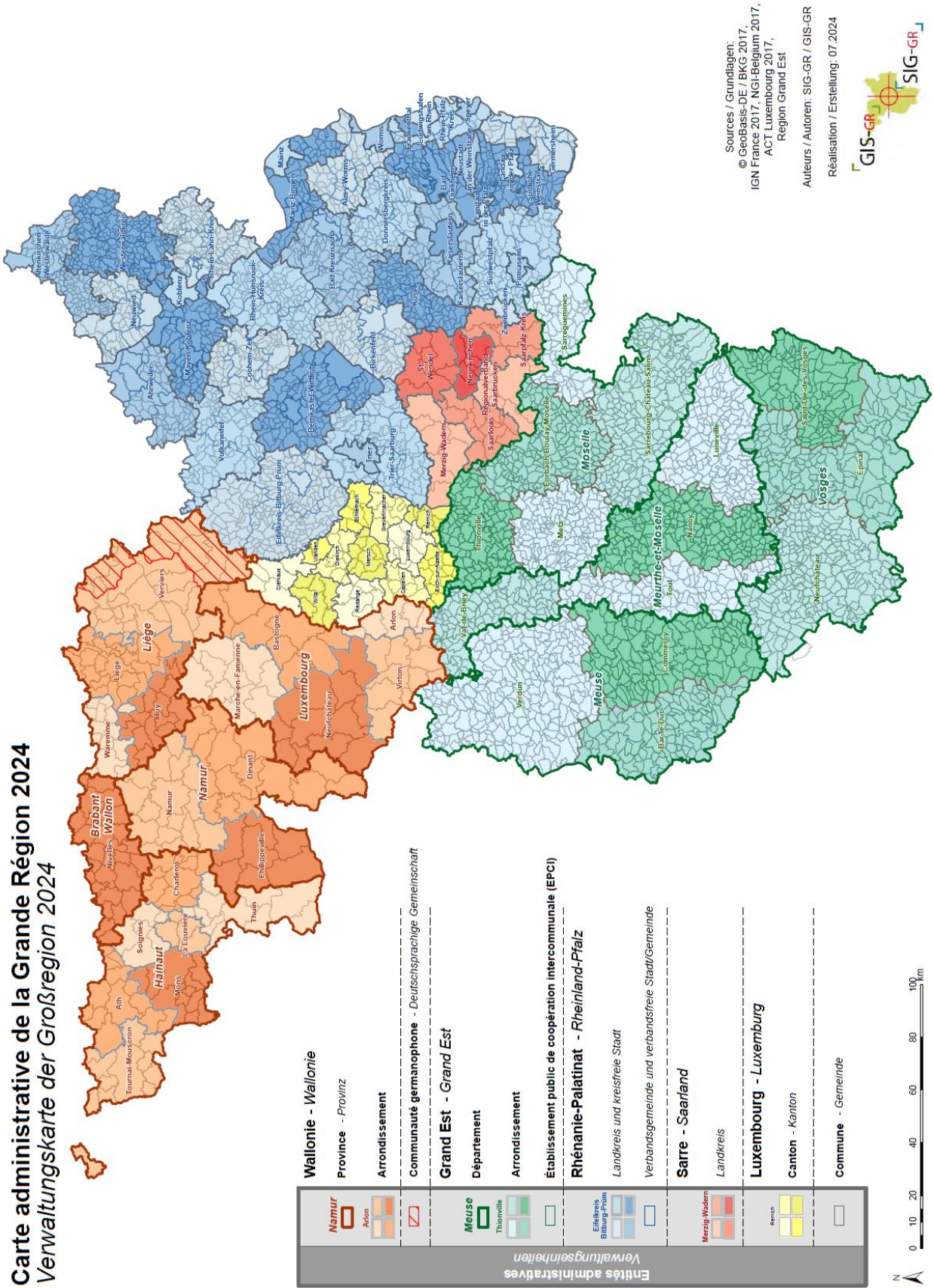


Figure 22. Carte administrative de la Grande Région
(extrait de SIG-GR, 2024)

Les premières questions de recherche développées concernent l'identification et la caractérisation des systèmes de planification et des pratiques d'aménagement au regard du concept de « culture de planification ». Celle-ci est définie comme « la combinaison de dispositifs écrits, et d'habitudes et pratiques non écrites qui contribuent à déterminer la manière dont la planification est comprise, négociée et implémentée (Friedmann, 1967 ; Knieling et Othengrafen, 2015). » (UniGR-CBS Groupe de travail aménagement du territoire, 2018, p. 21)

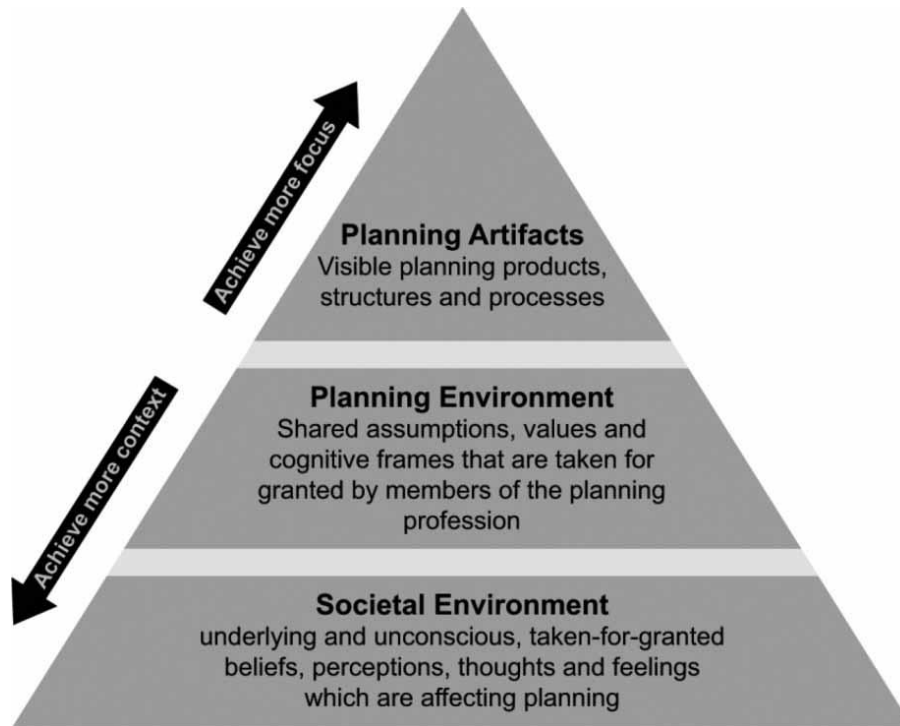


Figure 23. The culturized planning model

Source : Othengrafen, 2010, cité par Knieling & Othengrafen, 2015, p.2137

À partir des différents éléments de culture de planification identifiés (figure 23), l'attention se porte sur l'aménagement du territoire frontalier (Pallagst, 2020) tel que pratiqué spécifiquement au sein des cinq territoires et sur les défis en matière d'aménagement du territoire transfrontalier entre ces territoires³².

³² Cette section est rédigée après recherche et vérification au départ d'archives internes et non publiées du WGSP. Faisant l'objet d'autres travaux de recherche spécifiques du WGSP (ou non exploités à ce jour), les éléments rédigés ici le sont de manière succincte, selon leur pertinence de mise en contexte de la présente recherche.

Afin d'associer les praticiens aux réflexions et de récolter des données de recherche, un atelier de deux demi-journées successives (un après-midi et la matinée suivante) est organisé en 2017 regroupant chercheurs et praticiens³³. La première demi-journée est consacrée à la caractérisation et la présentation des systèmes de planification ainsi qu'à l'identification des points communs, différences et spécificités. La seconde demi-journée est consacrée à la réalisation d'un planspiel expérimental avec, pour contexte, l'aménagement d'une écorégion transfrontalière fictive sur une friche localisée à l'intersection des territoires.

Forts des premiers résultats obtenus, un nouvel atelier de deux demi-journées consécutives³⁴ a été organisé en 2019 (figure 24) dans le cadre du projet Interreg V A Grande Région (2018-2022) intitulé *Centre européen de compétences et de ressources en études sur les frontières* (voir 4.2.1). Le contenu de l'atelier a été adapté aux intérêts de la recherche du WGSP et l'activité de simulation a été améliorée selon les observations réalisées lors de la première expérimentation et grâce à la prise en compte d'un nouvel angle d'analyse en matière de didactique (en géographie).



Figure 24. Illustration. Atelier Frontières et Cultures d'aménagement (2019)

© WGSP (2019), B. Caesar, 13/09/2019, Europäische Akademie Otzenhausen

³³ Cet atelier, comme le suivant, est traduit simultanément en français et en allemand grâce à deux interprètes.

³⁴ Pour plus de détails : <http://cbs.uni-gr.eu/fr/border-studies/groupes-de-travail/amenagement-du-territoire/jeu-de-simulation>, mis à jour en avril 2025

4.3. Contexte d'implémentation du module de formation

4.3.1. Les circonstances

Le module de formation au sein duquel s'inscrit notre recherche a été mis en œuvre à la faveur de différentes circonstances. Sans être exhaustive, citons

- la prolongation du projet Interreg pour 18 mois³⁵ avec un budget adéquat (voir 4.2.1) ;
- l'expérience des deux ateliers précédents pour répondre aux questions de recherche du WGSP (voir 4.2.2) ;
- la volonté d'associer les décideurs politiques ainsi que les étudiants, futurs praticiens en aménagement du territoire, aux travaux de recherche du WGSP ;
- le report du module initial et le passage (semi-)online en raison des contraintes liées à la pandémie empêchant la rencontre in situ de grands groupes ;
- l'objet de cette recherche en didactique qui, initialement indépendante, a contribué à un regard neuf et un angle innovant au sein des travaux du WGSP. Et, réciproquement, les travaux du WGSP ont offert un cadre permettant une orientation de recherche originale ainsi qu'un contexte inédit et pertinent pour implémenter nos contributions.

4.3.2. L'engagement des participants wallons

Début juillet 2021, la trentaine d'étudiants du master en Sciences géographiques orientation Urbanisme et Développement territorial (U&DT), toutes années confondues, a été contactée par courriel. Après plusieurs manifestations d'intérêt spontanées (environ un tiers des étudiants), une séance d'information en ligne a été organisée en août 2021 afin de présenter oralement les spécificités du module de formation, d'échanger et de répondre aux questions éventuelles. Bien que n'étant pas valorisée en crédit ECTS, de nombreux atouts quant à leur participation

³⁵ Initialement de 36 mois (01/01/2018 - 31/12/2020), une prolongation du projet Interreg V A Grande Région intitulé *Centre européen de compétences et de ressources en études sur les frontières* a été obtenue jusqu'au 30/06/2022.

ont pu être abordé et, avec le soutien du responsable hiérarchique en charge des enseignements, un aménagement de l'horaire a été envisagé ou une autorisation de dispense, selon les cas.

Parmi les atouts, citons,

- a. la thématique porteuse et complémentaire à leur cursus ;
- b. une occasion unique pour les étudiants du Master U&DT – ULiège, seule université belge partenaire ;
- c. un module de formation continue reconnu (UniGR-CBS) à valoriser dans leur CV et/ou auprès de leur employeur ;
- d. une possibilité de créer ou renforcer leur réseau à la fois wallon, mais également luxembourgeois, français et allemand, tant à l'échelon local et supralocal que régional et national ;
- e. l'occasion de partages mutuels, d'apprentissages, ainsi que la possibilité de renforcer ou confronter leurs acquis avec les pratiques d'aménageurs expérimentés et de décideurs locaux, dans une dynamique où chaque participant a sa place ;
- f. la participation à la recherche dans ce domaine et la contribution au développement de nouvelles pratiques.

En définitive, six étudiants ont confirmé leur souhait de participer aux dates annoncées, pour trois places disponibles. Une première modification a été sollicitée afin que quatre étudiants puissent participer. Ensuite, une priorité a été établie pour ceux qui terminent leur cursus, étant attendu que le module serait renouvelé avec une priorité pour les deux candidats débutant leur master cette année académique ou moins avancés dans leur parcours.

Initialement prévu mi-septembre 2021, le report du module en 2022, alors que certains étudiants sont devenus de jeunes praticiens, a permis aux étudiants sur la liste d'attente de prendre part à la formation. Deux jeunes praticiens, indisponibles lors du report, sont alors passés sur la liste prioritaire d'un prochain module (sous réserve de disposer de l'aval de leur employeur).

Les praticiens et élus ont été contactés au sein du réseau constitué précédemment et du réseau du LEPUR, service référent ULiège pour le projet Interreg, en

collaboration avec la personne missionnée. À la demande, une entrevue d'information puis un suivi individualisé ont été réalisés par nos soins.

Quant aux membres ULiège, étaient conviés le collègue engagé sur le projet Interreg, une jeune chercheuse observatrice et appui à l'organisation pratique, un jeune diplômé en soutien selon les besoins concernant l'organisation pratique ainsi que nous-même. Un logisticien, membre d'une autre université, était également disponible pour les soutiens techniques concernant les enregistrements audio et vidéo initialement prévus.

4.3.3. Les impacts (dé)favorables des règles imposées durant la pandémie

Nous avons connus des circonstances particulières de 2020 à 2022 durant la pandémie Covid-19 (règles variables dans le temps et l'espace concernant les déplacements nationaux et internationaux, la distanciation et le port du masque, le passeport vaccinal, etc.). Ces événements ont entraîné des conséquences dans le cadre de cette recherche et dans le cadre de la mise en œuvre du module de formation. Précisons ce dernier point. En effet, si certains impacts sont défavorables et sans possibilité d'aménagement, d'autres ont été tournés à notre avantage ou sont devenus des atouts.

Prévu en septembre 2021 à une période favorable pour tous les participants concernant leur disponibilité, nous avons reçu l'information qu'il n'était plus possible d'accueillir la formation quelques jours avant la tenue de l'événement (à la suite de nouvelles restrictions après un été aux conditions souples de déplacements et de réunions). Un premier report au printemps 2022 a été décidé en accord avec toutes les parties. D'une part, nous espérions une accalmie (voire la fin) de la pandémie d'ici là, d'autre part, nous pouvions profiter de l'occasion pour continuer d'améliorer la tenue du module. Par exemple, le temps de formation prévu à l'origine en septembre 2021 a été mis à profit par les coordinateurs du WGSP pour organiser un séminaire incluant une session de travail permettant, entre autres, aux nouveaux membres du WGSP de s'approprier l'organisation du module. Par ailleurs, le passage de l'organisation d'un dispositif de recherche (ateliers initiés en 2017 et 2019) à l'organisation d'un dispositif de formation et de recherche pouvait être affiné et développé.

Notre travail de recherche, réalisé en amont et en parallèle à ces événements a permis de clarifier les enjeux relatifs à l'apprentissage dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de type planspiel, ainsi que les enjeux relatifs aux interactions praticiens-élus locaux (dans le contexte wallon) et leur approche dans le cadre de la formation initiale des praticiens. Grâce au temps de préparation supplémentaire, l'adaptation du module et la création de nouvelles étapes importantes ont pu être initiées. (Voir 4.3.4)

Alors que le travail suivait son cours vers un module en présentiel en février 2022, un passage vers une formule en ligne est imposé le mois précédent par le partenaire subsidiant³⁶. Dans un délai restreint, des outils en ligne permettant l'interactivité ont été implémentés dans l'optique de transposer au mieux les objectifs de recherche et de formation. Cela a été rendu possible grâce à différentes licences obtenues collectivement au sein de l'Université ou au sein d'un service.

Conscient que les interactions informelles (voir 3.4.2) ne pourront pas (ou peu) être mise en œuvre dans le cadre d'une formation en ligne, les temps d'échanges formels sont allongés à la faveur de temps de pause raccourcis, car ne permettant que peu d'interactions informelles, mais néanmoins nécessaires.

Par ailleurs, en l'absence de déplacements des participants, ce temps de trajet non réalisé a pu être remplacé par du temps de formation. Et les horaires ont été adapté au temps de travail quotidien, sachant qu'une soirée et un logement sur place ne sont plus envisageables.

À la faveur d'un soutien logistique important concernant la préparation et la tenue en direct, le module en ligne a permis de rencontrer les contraintes spatiales (voir 3.5) grâce à des salles en ligne (espaces virtuels) distinctes et opérationnelles en parallèle par la plateforme Zoom.

³⁶ Dans le cadre d'un projet Interreg, il faut dissocier l'organisation scientifique d'un événement gérée par un ou des membres du groupe, l'organisation logistique et technique gérée également par un ou des membres et, d'autre part, le partenaire subsidiant, c'est-à-dire l'Université partenaire qui dispose effectivement de la ressource financière pour la tenue de tel ou tel événement.

Afin que chacun dispose du matériel de connexion adéquat, une solution hybride a été identifiée permettant de réunir quelques étudiants et organisateurs dans un même service à l'ULiège, les autres participants étant dans des configurations individuelles.

Un atout présumé du passage contraint en ligne est la facilitation des enregistrements bruts audio et vidéo. En théorie, bénéficier d'un format commun des enregistrements est de nature à permettre une exploitation plus aisée de ceux-ci à des fins d'analyse et de recherche. Un bémol pratique cependant, observé dans le cas de cette recherche, il aura fallu prévoir trois solutions d'enregistrement pour obtenir le suivi de la totalité de la formation. La solution officielle n'ayant pas été communiquée, vraisemblablement par défaut technique, les deux solutions complémentaires se sont révélées de bonne qualité ou de qualité suffisante pour les traitements prévus.

Cette première édition du module de formation aurait dû être suivie d'une seconde dans les délais du projet Interreg. Cependant, les contraintes liées à la pandémie n'ont pas permis cette réédition dans le temps imparti.

4.3.4. D'une première approche de recherche à l'implémentation d'un module de formation avec les étudiants

Comme développé en 4.2.2, les premières questions de recherche développées au sein du WGSP concernent l'identification et la caractérisation des systèmes de planification et des pratiques d'aménagement dans les espaces (trans)frontaliers, spécifiquement au sein de la Grande Région. Afin de récolter des données auprès des acteurs de terrain, en l'occurrence les praticiens en aménagement du territoire, un atelier de deux demi-journées successives a été réalisé en 2017 incluant, pour partie, une activité de simulation de type planspiel (voir 4.2.3). À l'origine, cette proposition s'est notamment faite, premièrement, au départ d'une expérience de participation d'un membre du groupe d'origine allemande. Et, deuxièmement, par l'exploration d'un outil pédagogique diffusé à la même époque en Wallonie, « Urbanistes en herbe », jeu de rôle destiné à sensibiliser les participants aux

enjeux de l'aménagement du territoire dans une perspective de durabilité³⁷. Le développement de l'atelier dans son ensemble, dont l'activité de simulation, a bien pour objectif de répondre aux questions de recherche relatives aux cultures de planification. Des prémices de réflexions concernant les apprentissages apparaissent cependant lors du temps de clôture de l'atelier où les participants peuvent mentionner leur intérêt par rapport au contenu et sur la manière de s'informer ou se former quant aux enjeux identifiés (par exemple, concernant les similitudes et les différences de culture de planification entre territoires voisins).

L'organisation d'un second atelier (voir 4.2.3) s'organise en 2019 selon les mêmes balises avec différents ajustements tels que l'adaptation du temps consacré aux parties de l'atelier, à la faveur d'une prolongation de l'activité de simulation. Il convient effectivement de tenir compte de l'évolution des travaux de recherche du WGSP, des observations réalisées lors de la première expérimentation et de la prise en compte d'un nouvel angle d'analyse en matière de didactique (en géographie).

Durant l'analyse des données qui a suivi, réalisée par cinq membres actifs accompagnés de quelques collègues engagés au sein du projet Interreg, le potentiel en matière de formation à la faveur de futurs participants a pu être mis en exergue. Et cela, non seulement quant à la thématique, mais également quant aux interactions ou manières de procéder ou encore quant aux transferts éventuels dans la sphère professionnelle. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, ce sont les étudiants en fin de formation initiale qui pourraient éventuellement participer avec des praticiens et des élus locaux en formation continue.

Notre travail de recherche, réalisé en parallèle, a permis de clarifier les enjeux relatifs à l'apprentissage dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de type planspiel, ainsi que les enjeux relatifs aux interactions praticiens – élus locaux dans le contexte wallon et leur approche dans le cadre de la formation initiale des praticiens. Ces éléments ont été fondateurs concernant

³⁷ Pour plus de renseignements et un avis critique : <https://www.reseau-idee.be/fr/urbanistes-en-herbe>

- a) les choix et décisions à prendre quant au contenu de la formation (forme et fond),
- b) les nouvelles orientations prises combinant recherche et formation,
- c) la prise en compte de l'expertise de trois groupes d'acteurs (praticiens – élus locaux – étudiants/jeunes diplômés),
- d) le développement d'étapes spécifiques pour assurer l'intégration et la participation de tous les acteurs,
- e) ainsi que la création d'une nouvelle approche réflexive, condition essentielle d'un planspiel pour permettre des effets d'apprentissage et des transferts (en situation professionnelle, par exemple). Voir 3.4.3 et 3.7.

Concernant le contexte de travail, il convient de préciser que les points a) à d) ont été réalisés en collaboration avec une partie des chercheurs et chercheuses du WGSP. Le point e) a été développé spécifiquement, dans le cadre de cette recherche.

Tenant compte des conditions favorables (4.3.1) et du contexte particulier durant la pandémie (4.3.3), ainsi a été conçu le premier module de formation « Cultures de planification et aménagement du territoire transfrontalier » auquel les étudiants ont pu prendre part en février 2022 durant deux jours. Il est important de souligner que le module proposé est mis en œuvre à la fois dans un contexte de formation, à l'attention des participants, et un contexte de recherche, à l'attention des chercheuses et chercheurs du WGSP (voir 3.2).

4.4. Dispositif expérimenté

Tel que présenté en *Figure 16. Les étapes types d'un planspiel, du point de vue du participant* (voir 3.4) et *Figure 17. Modèle de base de structuration d'un planspiel* (voir 3.5), la mise en œuvre d'un dispositif de type planspiel répond à des étapes temporelles particulières ainsi qu'à une organisation spatiale spécifique. Ces deux grilles de lectures sont utilisées pour présenter succinctement les étapes clés du module de formation.

La présentation suivante du dispositif fait référence au module tel qu'expérimenté³⁸.

4.4.1. Répartition des participants

Comme présenté en amont, le module de formation proposé aux étudiants ULiège du master en Urbanisme et Développement territorial s'inscrit dans le contexte (trans)frontalier de la Grande Région.

Les participants sont originaires des cinq territoires qui la composent (voir 4.2.3). Ainsi sont définies cinq équipes, selon leur territoire de provenance (Grand Est (FR) – Luxembourg (L) – Rhénanie-Palatinat (D) – Sarre (D) – Wallonie (B).

Chaque équipe est composée de trois ou quatre étudiants, de deux praticiens et d'un mandataire local. À cela s'ajoute un organisateur de référence ainsi que minimum un observateur (et appui selon les besoins). Soit, au minimum par équipe, six membres encadrés par deux chercheurs ou observateurs.

Les organisateurs principaux (coordinateurs scientifiques) sont également les référents au sein de leur équipe. L'appui logistique et technique est réalisé principalement par deux collègues. De plus, deux interprètes expérimentées (FR – D) sont également présentes durant l'ensemble du module.

Ce sont donc une cinquantaine de personnes qui sont réunies durant cet événement. Trente participants réalisent l'activité, l'équipe encadrante assure l'organisation, la modération et l'observation. Ce nombre élevé de personnes au sein d'un dispositif de type planspiel nécessite, en amont et durant celui-ci, une planification temporelle et une planification spatiale (logistique) détaillées, à l'attention de chaque personne, afin d'en maximiser son potentiel.

³⁸ Nous adaptons notre propos aux éléments essentiels et nécessaires à la bonne compréhension du cadre de cette recherche. Celle-ci contribue, mais ne supprime pas les travaux de recherche du WGSP. Pour autant, l'analyse détaillée des données de l'événement ainsi que la présentation du dispositif n'existant pas encore, cette rédaction apparaît alors utile à plusieurs égards.

4.4.2. Les principales étapes du dispositif du point de vue des participants wallons

4.4.2.1. La phase préparatoire

Cette phase se déroule en plusieurs temps.

En amont du module, une rencontre en ligne avec la coordinatrice (nous) est organisée pour les personnes intéressées, avant confirmation, et les premiers éléments de contexte sont explicités.

Ensuite, quelques jours avant le module, plusieurs documents sont communiqués et tous les participants en prennent connaissance. Une partie des documents présentent les aspects pratiques et techniques (consentement RGPD, programme simplifié et liens vers les sessions en ligne), un document présente le contexte d'organisation du module (quoi – qui – comment – pourquoi), une partie des documents sont nécessaires durant le module (cas d'étude, règles principales, ressources) et un document comporte le fond de carte vierge du cas à traiter en plusieurs exemplaires afin que les participants puissent les annoter durant les différentes étapes de travail.

Le premier jour de la formation, après un temps d'accueil, un exposé introductif permet à l'ensemble des participants de prendre connaissance du contexte, de la thématique générale, des questions de recherche et des méthodes qui vont être expérimentées, ainsi que des principales règles du jeu de l'activité de simulation. Les mandataires locaux, intervenant le 2^e jour du module, bénéficient également de ce temps d'accueil et de cet exposé.

4.4.2.2. L'objectif final annoncé de l'activité de simulation

Les participants travaillent sur la base du cas fictif du réaménagement en écorégion d'une friche transfrontalière (site du « Clairval », 75 ha) commune aux cinq territoires et donc aux cinq équipes. Dans le respect des différentes contraintes et des étapes de travail, le résultat final attendu est la proposition conjointe d'un tel aménagement.

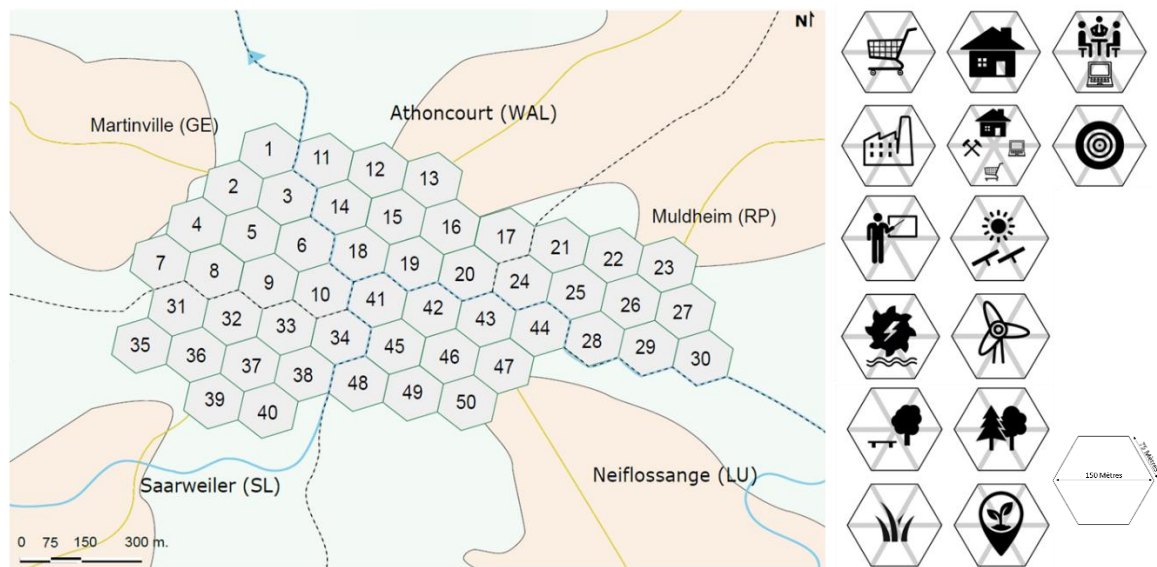


Figure 25. Extrait du matériel de jeu : le plateau et les jetons

© WGSP (2022)

La figure 25 présente le plateau de jeu, ainsi que des jetons employés. Le lecteur averti peut identifier que la représentation de la friche ne correspond pas à un lieu géographique existant. De même, les noms des localités ont une consonance locale tout en étant fictifs. Les descriptifs et caractéristiques de chaque localité fournis aux participants sont, quant à eux, inspirés des contextes réels des régions frontalières existantes. Ces choix méthodologiques correspondent aux principes de mise en œuvre d'un jeu de simulation dans le cas d'une situation réelle complexe (voir 3.3.1). Ils permettent aux participants, d'une part, de bien avoir conscience du caractère de simulation de l'activité où toute décision et ses conséquences n'auront pas d'impacts « réels » (c'est-à-dire en dehors de l'activité de simulation) et, d'autre part, de travailler au départ de repères déjà connus quant aux descriptifs des enjeux locaux (par exemple concernant l'habitat, l'activité économique, l'offre commerciale, etc.).

Afin de correspondre, dans une certaine mesure toujours, aux pratiques professionnelles, l'activité de simulation se déroule en plusieurs temps. Tout d'abord, un travail de préparation et d'échanges est réalisé par les (futurs) aménageurs (diagnostic, propositions, rencontres des autres parties prenantes, développement d'un argumentaire...). Ensuite, ces éléments sont présentés et concertés avec chaque élu local qui a également la fonction de décideur. Enfin, ce sont les élus, appuyés par les (futurs) aménageurs, qui portent la concrétisation et

la finalisation de la proposition conjointe du réaménagement de la friche en écorégion.

La figure 26 illustre succinctement les parties du modules détaillées ci-après et permet de visualiser la configuration de travail des participants dans des salles distinctes.

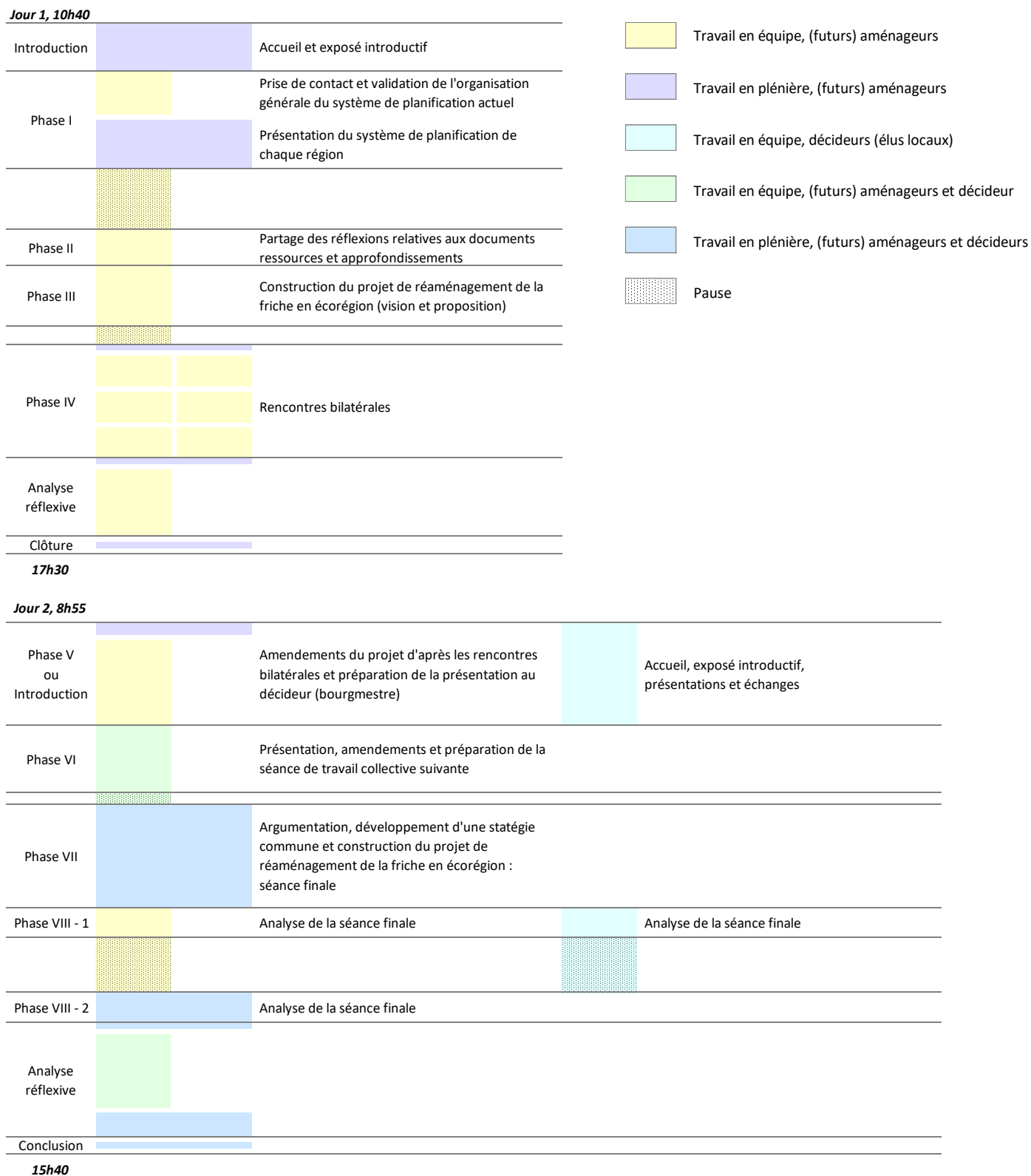


Figure 26. Répartition du travail collaboratif des participants wallons durant le module

Auteur : Rouchet Hélène

4.4.2.3. L'activité de simulation, jour 1

Introduction

Le premier jour du module [10.45-17.30] est dès lors destiné aux praticiens expérimentés de l'aménagement et aux étudiants / jeunes diplômés. Ceux-ci bénéficient d'un temps d'accueil et d'un exposé introductif au préalable (figure 27). [40']

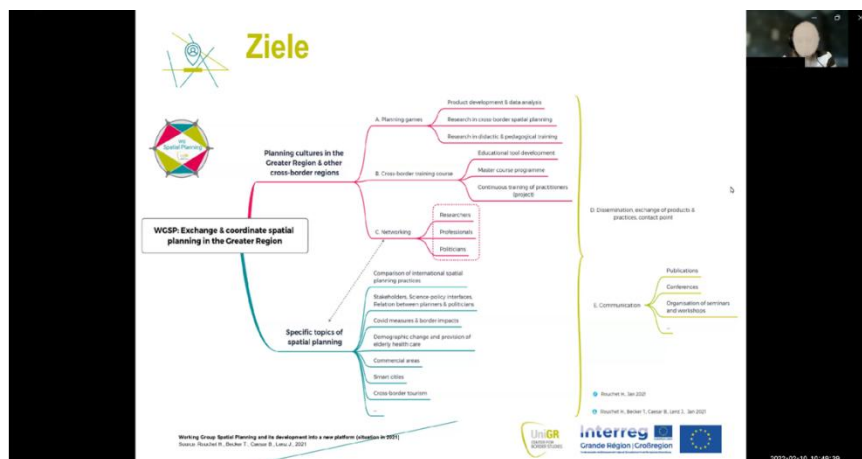


Figure 27. Illustration. Exposé introductif

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 10/02/2022

Phase I : prise de contact et système régional de planification

La première phase (I) de l'activité de simulation permet aux participants à la fois de faire connaissance et de partager leur expérience de (jeune) praticien, d'entamer les réflexions au départ d'éléments préacquis et de mettre en place une dynamique d'échange constructive. Par groupe, le premier objectif de travail consiste à valider et amender une illustration théorique de l'organisation générale du système de planification (qui décide, à quel niveau territorial, avec quels outils). Ainsi, dans un premier temps, chaque groupe travaille distinctement et en prévision d'une brève présentation à faire. [35']

Ensuite, en séance plénière, chaque équipe présente aux autres le système de planification de sa région (figure 28), tel que validé précédemment, en quelques minutes par équipe (avec questions et réponses éventuelles). [40']

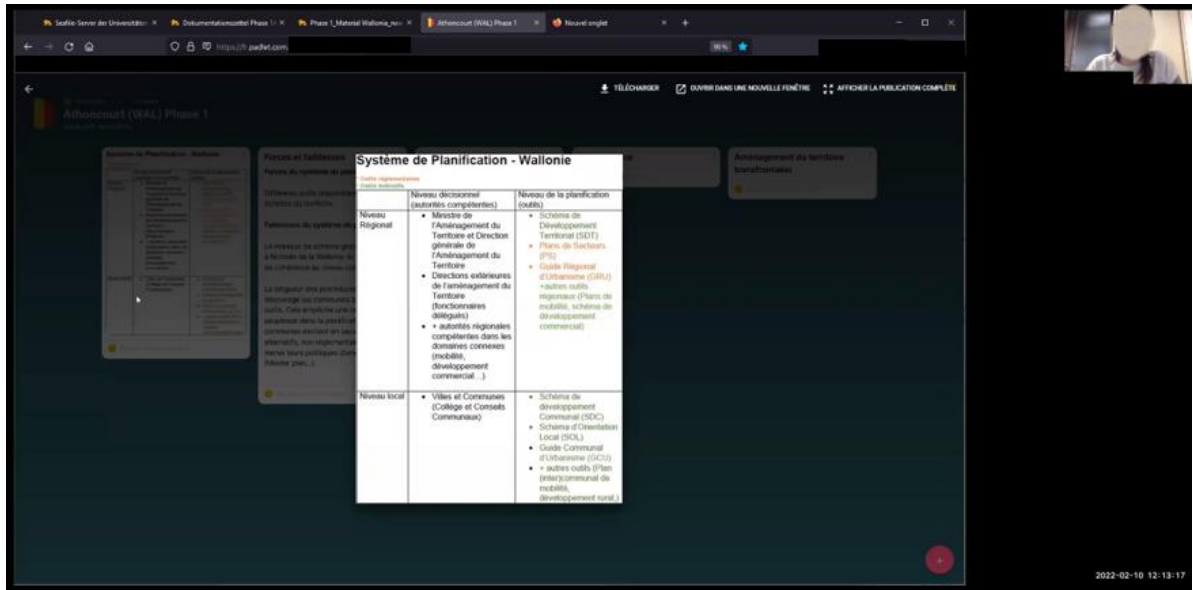


Figure 28. Présentation du travail de la phase I, cas de la Wallonie

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 10/02/2022

Phase II : contextualisation

Après la pause pour le repas, la phase suivante (II) de travail en équipe est l'occasion pour chaque participant de prendre connaissance dans le détail des descriptifs fournis avant l'activité concernant les localités frontalières de la friche à réaménager, commun à toutes les équipes (figure 29), et de valider celui de sa propre localité, spécifique pour chaque équipe (figure 30).

La région est faite d'une mosaïque composée tantôt de forêts, tantôt d'espaces ouverts. Elle est traversée par une vallée dont les cours d'eau coulent de part et d'autre d'un plateau disséqué. De plus, la zone frontalière entre la Rhénanie-Palatinat et le Luxembourg constitue un espace de détente et de loisir très apprécié, composé de rivières, de vignobles et de vallées encaissées, reconnu pour sa grande qualité paysagère. Ces éléments représentatifs de cet espace doivent rester intacts.

	Grand-Est	Luxembourg	Rhénanie-Palatinat	Sarre	Wallonie
Caractéristiques spatiales de la localité	<ul style="list-style-type: none"> Petit centre, en zone semi-rurale 12.000 hab. Zone pavillonnaire grandissante Petit centre historique où subsistent encore quelques commerces Centre entouré de zone agricole et de quelques forêts Zone qui a connu des inondations à proximité immédiate du fleuve 	<ul style="list-style-type: none"> Municipalité frontalière de 5.000 hab. Environnement rural, proche d'un centre régional Nombre d'emplois faible par rapport au nombre d'habitants Zone inondable à aléa faible 	<ul style="list-style-type: none"> Centre intermédiaire 31.000 hab. et 43hab./km² Important pôle de travail pour la RP Zone inondable fixe à proximité immédiate de la zone du fleuve 	<ul style="list-style-type: none"> Centre moyen Espace densément peuplé 18.000 hab. Zone inondable fixe à proximité immédiate de la zone du fleuve 	<ul style="list-style-type: none"> Petit pôle urbain frontalier de 15.000 hab. Constructions neuves s'inscrivant majoritairement dans un processus de dédensification Ancien site industriel désaffecté Zone inondable à aléa faible

Figure 29. Extrait du portrait de la région transfrontalière

© WGSP (2022)

Cultures de planification et aménagement du territoire transfrontalier

Description : Athoncourt en Wallonie

Principaux enjeux¹

Population et habitat

La population est en croissance et celle-ci s'accélère. Cette croissance est principalement le résultat de l'immigration. Toutefois, la croissance naturelle pour la province est largement supérieure à la croissance wallonne. Les prévisions confirment la tendance actuelle. La population va continuer à croître et de manière plus importante qu'ailleurs en Wallonie.

La population est relativement jeune. Néanmoins, elle est vieillissante, mais dans une moindre proportion par rapport au reste de la Région wallonne. Parallèlement à ce vieillissement, il est aussi constaté une réduction rapide de la taille des ménages.

Le nombre de ménages attendus dans les prochaines années est en augmentation. Face à cette croissance et aux prévisions, il y a une demande accrue en offre de logement. La production actuelle couvre les besoins, mais dans les prochaines années, de nombreux nouveaux ménages sont attendus. De plus, les logements doivent aussi être adaptés aux évolutions démographiques. Il y a une forte demande pour les logements de petite taille. Le parc actuel doit aussi être rénové notamment pour augmenter les performances énergétiques.

La densité sur le territoire est faible. Les constructions neuves s'inscrivent encore majoritairement dans un processus d'étalement. Cependant, le prix du foncier devenant relativement important, une tendance vers la densification apparaît. Celle-ci devrait être poursuivie et incitée. L'habitat devrait être densifié sur les terrains bien localisés et bien desservis. La conception des logements doit tenir compte des tendances démographiques (accroissement attendu des personnes âgées et des personnes isolées mais aussi des ménages à géométrie variable) et économiques (augmentation de la précarité des ménages).

Emplois et activités économiques

Le nombre d'emplois pour 100 habitants dans la province est bien en dessous de la moyenne nationale. Toutefois, la croissance du nombre d'emplois sur ce territoire est supérieure à l'évolution nationale et serait l'amorce d'un processus de rattrapage. La proximité du Grand-Duché du Luxembourg a un impact majeur en matière d'attractivité de la main-d'œuvre. Un quart des travailleurs de la province vont travailler au Grand-Duché du Luxembourg ce qui génère des revenus mais induit un déficit de création d'entreprises. L'agriculture et la sylviculture restent la spécialité de la province.

Dans une perspective de développement durable et humain, l'économie wallonne renforce son ancrage territorial en valorisant ses ressources naturelles et primaires. Il faut consolider la sylviculture et la filière-bois en tant que secteur spécifique du développement économique pourvoyeur d'emplois locaux. L'agriculture doit aussi être maintenue. Ces deux secteurs doivent faire face à la pression foncière due à l'attractivité résidentielle de la région.

¹ Orientations découlant du SDT (projet adopté par le Gouvernement wallon le 12 juillet 2018) et du SDEL – 2012 (Schéma de Développement de l'Espace Luxembourgeois).

Figure 30. Extrait du descriptif d'une région (Athoncourt en Wallonie)

© WGSP (2022)

Les autres documents transmis en amont sont parcourus pour en assurer la compréhension et le bon usage dont le document synthétique présentant le réaménagement du site du Clairval (figure 31) et la série de cartes muettes au format A4 à annoter selon les besoins et les étapes de travail (figure 32).

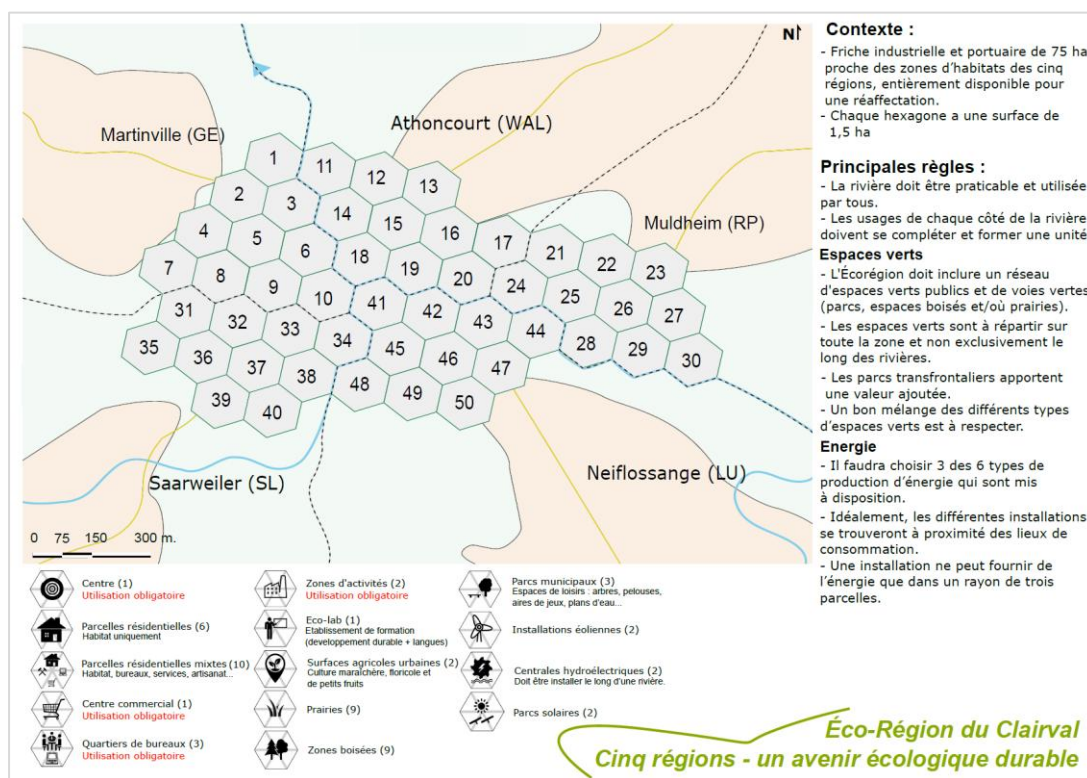


Figure 31. Document synthétique : le réaménagement du site du Clairval

© WGSP (2022)

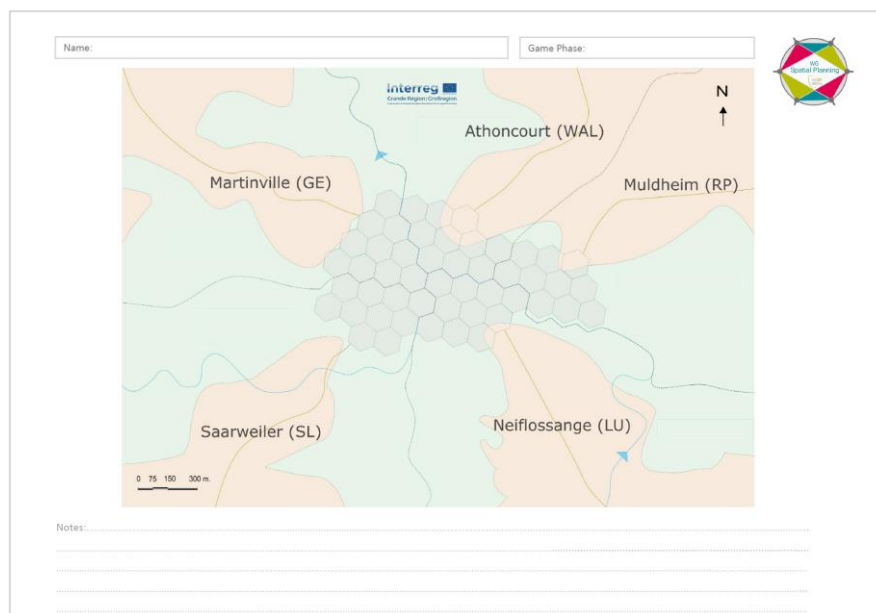


Figure 32. Un exemple de carte muette à annoter

© WGSP (2022)

Ce temps permet également de tester le matériel informatique (affichage, micros, enregistrements, outil cartographique dynamique via Padlet) et la meilleure configuration pour les échanges. [30']

Phase III : projet de réaménagement – vision et proposition

La phase suivante (III), toujours en équipe, est l'occasion pour les (jeunes) praticiens de construire leur projet de réaménagement de la friche en écorégion. En priorité, ils définissent leur vision générale du projet en identifiant les principes clés (et leur justification) sur lesquels baser leurs réflexions pour le mettre en œuvre. Ils délibèrent et génèrent leur proposition d'aménagement à l'aide du plateau de jeu numérique (figure 33). Enfin, ils précisent et justifient les régions qu'ils souhaitent rencontrer de préférence pour les sessions bilatérales qui suivront. [50']

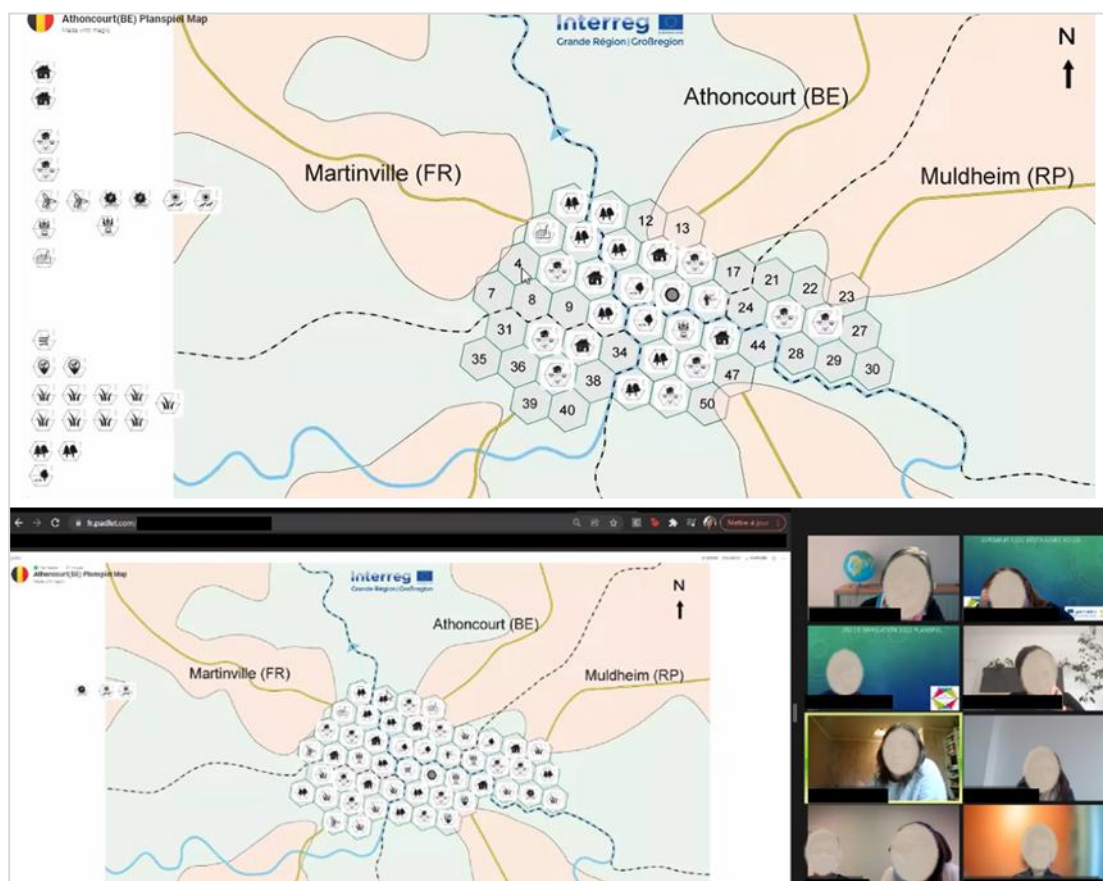


Figure 33. Plateau de jeu numérique de l'équipe wallonne lors de la phase de construction du projet

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 10/02/2022

Phase IV : rencontres bilatérales

Ces sessions bilatérales sont organisées après une pause et consistent en la rencontre de deux équipes par session. Durant cette phase (IV), après une brève introduction conjointe, trois temps de rencontres sont organisés, parallèlement dans deux salles distinctes, soit six sessions bilatérales au total. Pendant que quatre équipes sont en session, les membres de la 5^e équipe se rendent dans les salles comme observateurs des interactions. Durant les sessions, les deux équipes en présence présentent mutuellement leur proposition d'aménagement, peuvent demander des précisions, identifient les similitudes et différences ainsi que les points de négociations ou de concessions possibles (figure 34). Puis, au départ d'un bref questionnaire, chaque membre note les éléments importants à prendre en compte pour la suite des travaux dans l'optique finale de développer un projet négocié commun. [80']

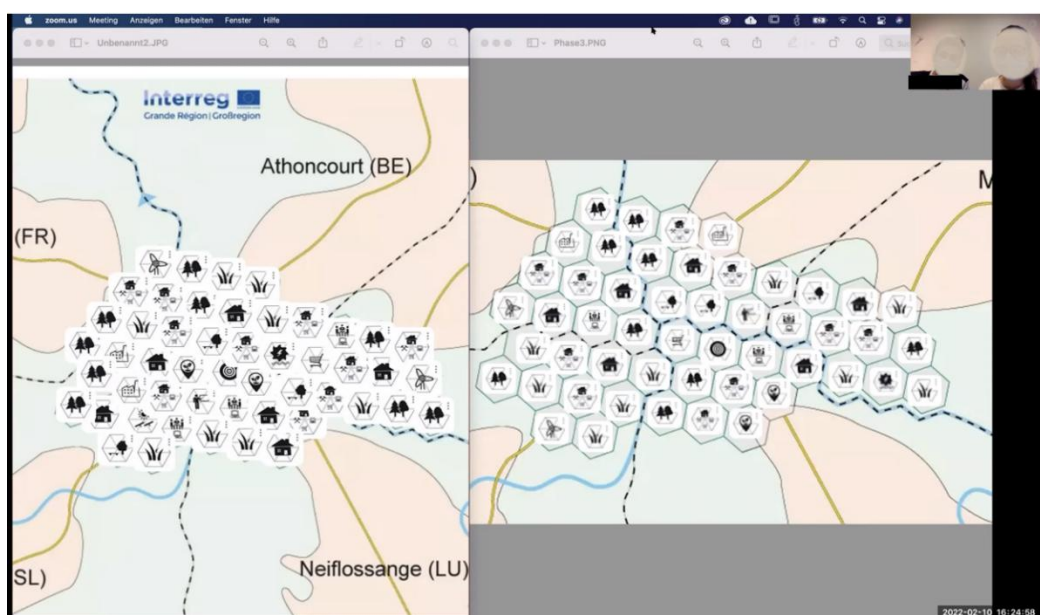


Figure 34. Comparaison des projets durant une rencontre bilatérale

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 10/02/2022

Phase d'analyse réflexive A

Une première phase d'analyse réflexive est mise en œuvre, composée d'un temps de travail individuel suivi d'un temps en équipe. Cette phase est détaillée ci-après (voir 4.5). [60']

4.4.2.4. L'activité de simulation, jour 2

Le second jour du module [09.00-15.40], les mandataires locaux de chaque équipe rejoignent les participants du jour 1. Dans ce contexte, certaines sessions de travail seront organisées en parallèle, selon qu'elles s'adressent aux élus, aux (futurs) praticiens, à l'ensemble des participants par équipe ou à l'ensemble en plénière.

Notons que, dans leur cadre professionnel effectif, ces mandataires locaux ont la particularité d'être des élus dans leurs communes de résidence, avec des attributions liées à l'aménagement du territoire dans leur mandat et concernés par les aspects transfrontaliers. (En particulier, pour la Wallonie, l'élu est également bourgmestre de sa commune.) Par ailleurs, ces élus travaillent en collaboration avec les décideurs d'autres communes voisines de manière informelle ou officielle en occupant des postes de (vice-)présidence ou de membre au sein de différents organes d'aménagement, d'urbanisme et de coopération transfrontalière.

Rappelons que, durant l'activité, si les localités qu'ils vont représenter en tant qu'élu local sont fictives, leurs caractéristiques correspondent au contexte réel des régions (voir 4.4.2.2) dont sont issus les mandataires. Tout comme les (futurs) praticiens, ils intègrent le jeu de simulation « en jouant leur propre rôle ».

Phase V : amendements du projet et développement d'un argumentaire « pour convaincre »

Après l'accueil collectif, durant la nouvelle phase (V), les participants wallons se retrouvent pour échanger aux départs des éléments identifiés durant les sessions bilatérales. Le projet est retravaillé sur la base des discussions et des choix opérés. Dans un second temps, les participants préparent la présentation de leur projet qui va être faite par un praticien du groupe à leur élu local. Ce temps de préparation permet d'identifier les arguments à faire valoir pour convaincre du bien-fondé de la proposition (fond), ainsi que les éléments importants à communiquer et leur formulation dans ce type de situation (forme). [10'+70']

Introduction à destination des décideurs

Dans une session parallèle, les élus de chaque territoire sont accueillis et un temps de présentation est organisé. Comme pour les participants du jour 1, ils bénéficient d'un exposé introductif complété par une explication des travaux effectués la veille par leur équipe respective et des étapes à venir. Un échange est ensuite proposé afin que chacun puisse expliquer les principes généraux de gouvernance au sein de son système de planification ainsi que sa vision du rôle de l' élu local et des aménageurs dans les processus de décision. [80']

Phase VI : réunion avec le décideur et validation du projet et des enjeux à défendre

Ensuite, l' élu communal wallon rejoint son équipe de (futurs) praticiens (phase VI). Le projet est présenté et expliqué, les échanges qui suivent permettent de le clarifier et de le faire évoluer en tenant compte de l'expertise du décideur et des arguments des (futurs) aménageurs. La figure 35 illustre le projet validé. Enfin, les points forts sont identifiés et les informations utiles pour la rencontre avec les autres équipes qui va suivre sont partagées. [55']

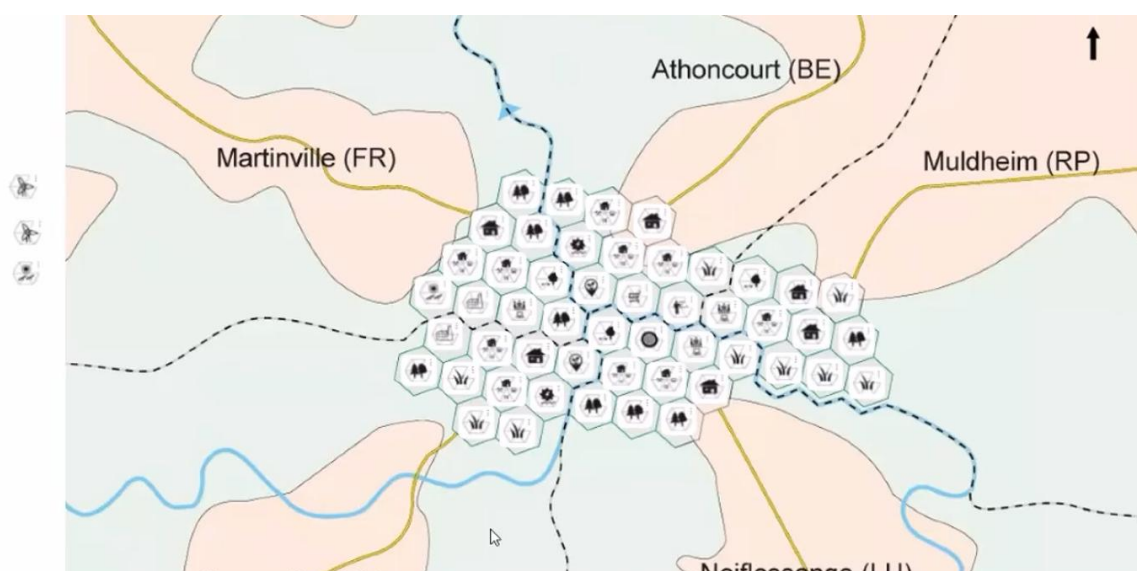


Figure 35. Plateau de jeu numérique de l'équipe wallonne lors de la phase de présentation du projet

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 11/02/2022

Phase VII : conférence finale – négociation et proposition conjointe du projet

Après une courte pause, l'ensemble des participants se retrouvent pour la phase suivante (VII). Tout d'abord, chaque élu, avec l'appui de son équipe, présente et argumente le projet développé (figure 35). Les membres des autres équipes ont l'occasion de poser leurs questions.

Ensuite, au départ d'un fond de carte renouvelé (vierge), les élus appuyés par leur équipe négocient et établissent une proposition commune d'aménagement du site du « Clairval ». [85']

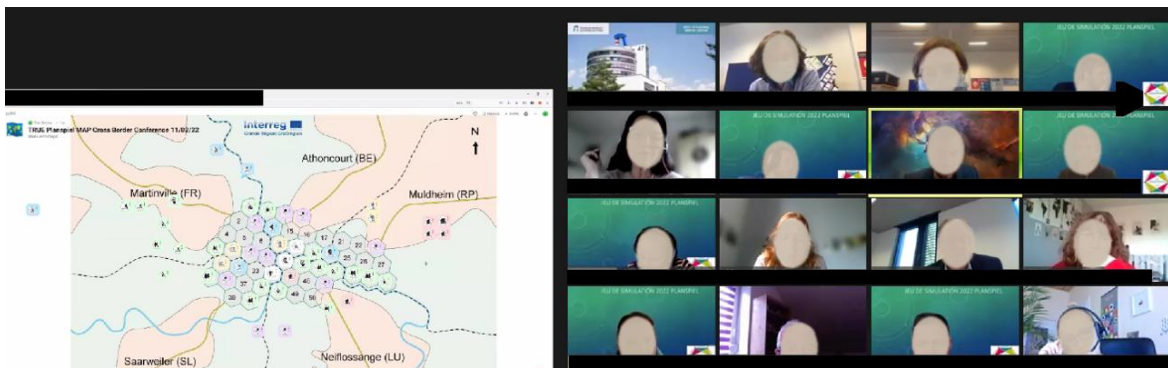


Figure 36. Projet d'aménagement commun en cours de négociation

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 11/02/2022

Phase VIII : analyse de la conférence finale

Dans un premier temps, la phase VIII se déroule en équipe dans la même configuration que la phase V. Les participants réalisent un débriefing de la phase précédente (VII) et identifient les arguments et contenus jugés importants dans le cadre de la proposition par équipe ainsi que lors de construction de la proposition commune. Ils mettent en évidence les visions partagées et les divergences apparues. Ces éléments sont rapportés dans un tableau virtuel préstructuré (grâce à l'application Padlet) (figure 37). [25']

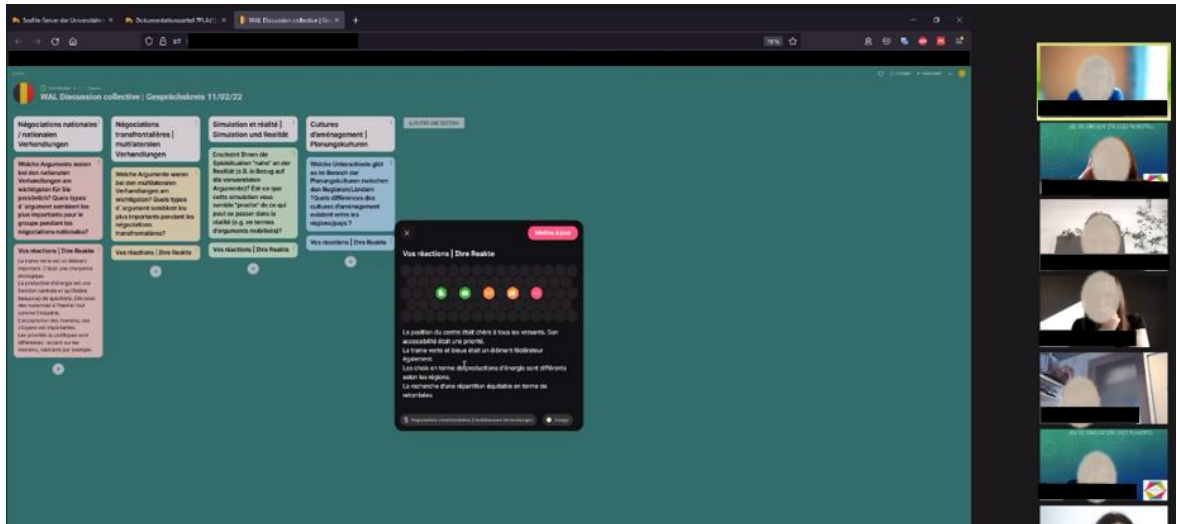


Figure 37. Débriefing au départ d'un tableau virtuel (Padlet) préstructuré

© WGSP (2022), H. Rouchet, copie d'écran, 11/02/2022

Après la pause, en session plénière, les principaux éléments sont présentés et commentés par les participants. [25']

Phase d'analyse réflexive B

Une deuxième phase d'analyse réflexive est mise en œuvre, composée d'un temps de travail individuel, suivi d'un temps en équipe puis en plénière. Cette phase est détaillée ci-après (voir 4.5). [85']

Conclusion

Pour terminer, un temps de clôture finalise le module. [5']

4.5. Conception et mise en œuvre de la phase d'analyse réflexive

4.5.1. *Le différentiel entre l'importance de la phase d'analyse réflexive et de sa mise en œuvre*

Nous avons confirmé (voir 3.4.3 et voir 3.7) que la phase d'analyse réflexive est une composante essentielle de l'activité de simulation, en particulier dans un

contexte d'apprentissage, et est pourtant régulièrement peu développée, voire négligée, tant dans la forme que dans le contenu. Nous avons pu identifier les raisons principales de cette contradiction (voir 3.7.2).

Par ailleurs, au travers de cas de planspiele lus ou observés, nous constatons une mise en œuvre de cette étape de l'activité soit parfois très réduite pour le participant, soit correspondant à un feedback à destination de l'organisateur, s'agissant alors plutôt d'une évaluation de l'activité, portant sur le fond ou la forme. Citons, à titre d'exemples, une question (ou plusieurs) pour identifier le niveau de satisfaction du participant ou bien quelques questions d'ordre strictement factuel sur les événements ou encore une question (ou plusieurs) d'amélioration de l'activité à destination de l'organisateur ; et cela de manière individuelle, parfois sans mise en commun ni partage. Soulignons que ce constat apparaît en ce compris dans une publication dite de référence sur le sujet, ce qui, nous l'estimons, n'est pas de nature à permettre de lever le différentiel constaté, tant durant la conception que la mise en œuvre de planspiele, si le lecteur ne consulte pas d'autres références (Blötz, 2015 ; Crookall, 2010 ; Kolb, Kriz, 2003 ; Kriz & Nöbauer, 2015 ; Muno, 2020 ; Peters & Vissers, 2004 ; Zeiner-Fink & al., 2023).

4.5.2. De la conception de la phase d'analyse réflexive

La conception puis la mise en œuvre de l'étape d'analyse réflexive dans le cadre de ce planspiel se réalisent au départ du contexte de l'activité (détaillé en amont), de la littérature en lien avec l'analyse réflexive dans le cadre d'activité de simulation, en particulier de planspiele, des considérations didactiques identifiées précédemment (voir 3.7.3), ainsi que de notre expérience et expertise.

Peter & Vissers (2004) proposent une distinction de cette étape (et de son implémentation) selon deux paramètres majeurs variables d'une activité de simulation à l'autre. Premièrement, le *caractère prédéfini ou non des performances*, soit (I) les objectifs à atteindre par les participants (et les critères associés et mesurables) sont définis et mentionnés aux participants en amont, soit

(II) les objectifs émergent durant l'activité³⁹ (sans critères mesurables associés) selon les comportements, attitudes et choix des participants et l'exploration de la manière dont ceux-ci peuvent être liés à des situations réelles. Deuxièmement, *le bénéficiaire de cette activité* (ou qui doit apprendre de l'activité), soit (I) les participants eux-mêmes, soit (II) un intervenant extérieur comme un évaluateur, un chercheur, etc. Ces éléments nous permettent d'identifier des caractéristiques importantes à prendre en compte dans le contexte qui nous occupe. Selon la classification des auteurs, nous réalisons une activité de simulation à *visée exploratoire* (nouvelle situation, différents comportements, test de stratégies, etc.) *et de développement* (formes de collaboration, gestion de conflits, élaboration de politiques, etc.). Celle-ci est au bénéfice des participants avec des objectifs émergents.

Par ailleurs, il apparaît que la phase d'analyse réflexive telle que nous la concevons est en adéquation avec la définition de cette étape de travail proposée par Kriz et appliquée aux planspiele.

[Cette étape] désigne la réflexion commune avec les participants au jeu sur l'expérience vécue en vue d'apprécier les processus d'ordre psychologique (émotion, cognition, etc.), les processus sociaux (action, communication, etc.) ainsi que les autres processus simulés au sein du système (modification des ressources, des structures, etc.) qui ont eu lieu pendant le jeu, dans le but d'en tirer des conclusions pour des situations « réelles » (Traduction personnelle, Kriz et Nöbauer, 2002, p.3 ; Kriz cité dans Blötz, 2015, p.233).

Comme précisé, nous avons effectué différents choix pour construire l'ensemble de cette étape d'analyse réflexive. Au regard des déterminants à prendre en compte (voir 3.7.3), nous y avons intégré différents points d'attention, à savoir

³⁹ Il est entendu que des objectifs visés par l'activité sont toujours communiqués en amont et connus des participants. Ces objectifs sont généraux ou non quantifiables. Il ne s'agit pas ici d'objectifs spécifiques à atteindre par chaque participant (Peters & Vissers, 2004 ; Usherwood, 2018). Comme vu précédemment, dans une logique de scénario dynamique et ouvert, les processus en cours durant un planspiel et leurs résultats ne peuvent être définis en amont (voir 3.3.4).

- a) l'intégration, dès la conception du module de formation, de cette étape de travail avec une considération importante et minutieuse, et un travail itératif lors de la conception, entre le contenu des autres phases (de la préparation et de l'activité à proprement parler) et le contenu de la phase d'analyse réflexive ;
- b) l'adaptation du contenu de cette phase aux différents profils des participants ;
- c) la prise en compte importante des apprentissages liés aux processus de groupe et des interactions, la dimension collaborative étant intrinsèque au planspiel (voir 3.3.2) ;
- d) un questionnement quant aux liens jugés possibles ou non entre l'expérience vécue et les pratiques des participants en situation réelle ;
- e) un temps à y consacrer d'importance, selon le rythme du module et le contenu des autres phases ;
- f) une phase d'analyse en deux temps, en jour 1 puis en jour 2, et de manière itérative (les réponses à une question peuvent être des bases pour les questions suivantes et les échanges durant la mise en commun) ;
- g) l'importance du rôle et de l'attitude du modérateur, tenant compte du fait qu'il doit maîtriser et avoir observé l'ensemble de l'activité de simulation dans ce contexte. Un travail préparatoire d'information et d'explication a été nécessaire auprès des différents modérateurs.

Par ailleurs, nous avons pris le parti d'inclure les questionnements spécifiques au contenu du jeu dans les temps de travail internes à l'activité de simulation. Par exemple, l'identification des points communs, des différences et des possibilités éventuelles de négociation et de compromis entre les projets des équipes a été incluse dans la phase IV des rencontres bilatérales. Autre exemple, le contenu de la phase VIII où les participants identifient, entre autres, les arguments mobilisés et jugés importants pour chaque équipe. Nous sommes, durant ces phases, toujours en contexte de simulation. Ce choix permet de clarifier distinctement auprès des participants la fin de l'activité de simulation (contexte de jeu) et le début de la phase d'analyse réflexive telle que développée ici.

Notons qu'à cette fin, il est important de signaler aux participants, dès le départ, que cette phase d'analyse réflexive fait partie intégrante du module et qu'elle n'est

pas facultative, bien au contraire, comme nous venons de le démontrer. Cette précaution apparaît d'autant plus importante qu'en plus du déficit de considération du côté des concepteurs (voir 3.7.2), à notre connaissance, les participants ne sont pas régulièrement confrontés à ce genre de pratiques et d'exercices. En effet, il ne s'agit pas ici de rendre un (plus ou moins rapide et plus ou moins bref) feedback aux organisateurs ou une évaluation de son niveau de satisfaction, comme habituellement en fin de formation initiale (évaluation des cours) ou continue (évaluation d'un module).

4.5.3. Développement de la phase d'analyse réflexive

Nous développons ci-après la dernière version, telle que prévue et organisée en amont du module. Les documents à destination des modérateurs et des observateurs sont présentés. En raison du contexte spécifique du module et des différents niveaux d'expression en anglais parmi les encadrants (organisateur, modérateurs, observateurs, etc.), ces documents ont été rédigés en français et traduits en allemand afin de permettre une très bonne compréhension des enjeux par chacune et chacun.

Nous avons conçu en parallèle la forme et le fond de cette phase, les deux étant interdépendants. Pour rappel, initialement prévu en présentiel, le module a été réalisé en ligne en raison de contraintes externes avec des impacts plus ou moins favorables (voir 4.3.3).

Rappelons également que ce module de formation répond à deux grands enjeux par le prisme des cultures de planification : aborder la dimension transfrontalière de l'aménagement du territoire et participer au développement d'un projet concret (simulé) en faisant intervenir de (futurs) praticiens, des praticiens expérimentés et des décideurs (élus locaux). Comme mentionné, le premier enjeu étant principalement travaillé en contexte de simulation, c'est ce second enjeu qui va être particulièrement développé durant la phase d'analyse réflexive.

4.5.3.1. Des questionnements complémentaires

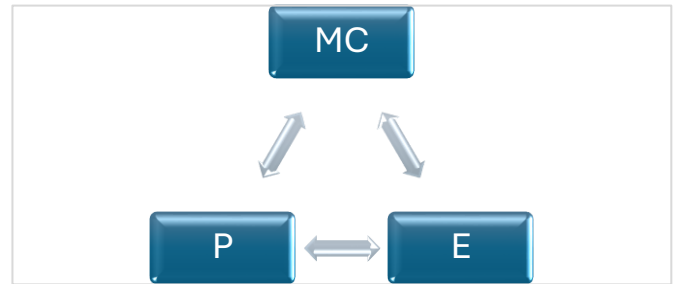
En plus des considérations précédentes, en lien avec notre recherche, nous avons rédigé des questionnements qui ont guidé l'élaboration du contenu de cette phase d'analyse réflexive. Si le public cible à ce stade de notre recherche sont les futurs praticiens, la phase réflexive est destinée à tous les participants, permettant ainsi des regards croisés quant aux questions qui seront effectivement posées.

Les questionnements suivants, posés lors de la conception, sont à rattacher à notre hypothèse principale : « Il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs. » (voir 1.2.2). Ils en sont des précisions ou des prolongements. Nous sommes bien consciente qu'ils sont ambitieux et qu'il n'est pas possible de les implémenter dans leur totalité durant la phase d'analyse proposée, au vu de leur nombre, des concepts auxquels ils renvoient et du temps imparti. De même, certains éléments, même suggérés, peuvent ne pas être abordés, puisque dépendant des réponses des participants. D'autres sont des pistes à suivre ultérieurement, dans le cadre de recherches complémentaires. De plus, l'analyse qualitative des résultats suivante est établie spécifiquement sur la base des matériaux recueillis (et non sur d'éventuels attendus prédéfinis comme ce peut être le cas dans d'autres méthodologies de recherche).

En qualité de chercheuse, il nous semble opportun de mentionner ici les plus pertinents, afin de faciliter la compréhension des choix de questions à l'attention des participants présentées ci-après.

- 1) *Qu'est-ce que les participants (mandataires communaux MC – praticiens P – étudiants E) identifient comme apprentissages ? Par exemple, concernant*
 - a. *les savoirs / contenus ?*
 - b. *les habiletés, les attitudes, les compétences, etc. ?*
 - c. *les compétences « de groupe » (relationnelles, argumentatives, etc.) ?*
 - d. *les pratiques concernant les interactions praticiens – élus en situation professionnelle ?*

- e. la mise en œuvre de ces pratiques (apprentissage par l'expérience, Kolb, 1984, 2009) ?
- f. les artefacts de planification, l'environnement de planification et l'environnement sociétal (Knieling & Othengrafen, 2015) ?
- 2) Quels sont les apprentissages mis en évidence dans le cadre des interactions P-E ? (Jour 1 + Jour 2)
 - 3) Pour les P, quelle est l'importance relative de l'expérience par rapport à la formation de base (des E) ?
 - 4) Les E peuvent observer les interactions P-MC. Que peuvent-ils apprendre de ces observations et intégrer dans leur parcours de professionnalisation ? (Jour 2)
 - 5) Pour les MC (sans formation spécifique avant élection), quels sont les apports des interactions avec les (futurs-)praticiens (avec formation spécifique) dans ce contexte ?
 - 6) Quels apprentissages peuvent-ils transférer dans leurs pratiques pour les
 - a. MC ?
 - b. P ?
 - c. E ?
 - 7) Le processus de professionnalisation est-il « accéléré » grâce à leur participation à ce module de formation / à ce planspiel, pour les
 - a. MC ?
 - b. P ?
 - c. E ?
 - 8) Grâce à ce module de formation et la méthodologie du planspiel, est-ce que les besoins de formation des participants sont rencontrés pour les
 - a. mandataires communaux (MC) ?
 - b. praticiens (P) ?
 - c. étudiants (E) ?
 - 9) En appui aux travaux de recherche du WGSP, les apports des MC / P / E peuvent-ils être distingués selon les artefacts de planification, l'environnement de planification et l'environnement sociétal ? Et dans quelle mesure ces apports sont-ils dès lors complémentaires ?



4.5.3.2. Méthodologie

Afin de les distinguer des phases de l'activité de simulation (phases I à VIII), nous mentionnons ces phases A (jour 1) et B (jour 2), cela afin de faciliter la communication avec l'équipe encadrante en amont, durant et après l'organisation du module.

Nous choisissons d'organiser la phase d'analyse réflexive en plusieurs étapes.

Pour le jour 1, celle-ci se compose d'un temps individuel d'analyse réflexive au départ d'un questionnaire. Ensuite, il est suivi d'un temps d'échange par équipe sous un format de type focus group (figure 38, pp.1-2). Pour le jour 2, nous suivons la même logique, complétée par une présentation des résultats de deux questions en plénière (figure 39, pp.1-2).

Chaque étape fait l'objet d'un bref descriptif pratique écrit à destination des modérateurs. Nous nous sommes également rencontrés en amont du module afin de nous assurer de la bonne compréhension des enjeux de cette phase et de leur rôle. (Les documents complets à destination des modérateurs et des observateurs sont présentés en annexe 4.)

Contact : helene.rouchet@uliege.be

Reflection about learning Phase A – Instructions

Timing 10/02/2022

16.25 : 40' plus le temps additionnel disponible (flex time 20')

Selon l'organisation de la journée, le plus de temps possible sera laissé aux échanges.

Retour à **17h25** dans la salle commune pour la conclusion.

16.25: 40' + die zusätzlich verfügbare Zeit (Gleitzeit 20')

Abhängig vom Ablauf des Tages wird soviel Zeit wie möglich für den Austausch eingeräumt.

Um 17:25 Uhr Rückkehr in den Gemeinschaftsraum zum Abschluss.

Méthode / Methode

1. Temps individuel de réflexion (10-15')

Les participants répondent aux questions en utilisant l'application Wooclap. Ce sont des questions ouvertes avec possibilité de donner plusieurs réponses à chaque question. Le modérateur régional fournit le lien d'accès Wooclap aux participants.

Individuelle Reflexionszeit (10-15')

Die Teilnehmer*innen beantworten die Fragen mit der Wooclap-App. Es handelt sich um offene Fragen mit der Möglichkeit, zu jeder Frage mehrere Antworten zu geben. Der regionale Moderator stellt den Teilnehmern den Wooclap-Zuganglink zur Verfügung.

Liens Wooclap jour 1 / Wooclap Weblink Tag 1

Wooclap Logistics:

Wallonie - jour 1 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Grand-Est - jour 1 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Luxemburg - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Saarland - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Rheinland-Pfalz - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

1 / 3

2. « Focus group » par région (25' et +)

L'Université de Liège fournit aux modérateurs par mail les *.pdf avec les résultats pour chaque région.

Le modérateur régional montre les résultats des questions 1 à 3 (réactions possibles, pas de débat).

Le modérateur régional montre les résultats des questions suivantes et introduit les échanges entre les participants (réponses communes, différences, explications du texte, etc.). Il veille à ce que chacun puisse s'exprimer, à recentrer le débat si nécessaire et à gérer le timing.

Les résultats 4 à 7 sont discutés dans l'ordre : réponses 4a, puis échanges, réponses 4b, puis échanges, réponses 5a, etc.

„Fokusgruppe“ nach Region (25' und mehr)

Die Universität Lüttich stellt den Moderatoren per E-Mail die *.pdf-Dateien mit den Ergebnissen für jede Region zur Verfügung.

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der Fragen 1 bis 3 (Möglichkeit zu reagieren aber keine Diskussion).

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der folgenden Fragen und leitet den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen ein (übereinstimmende Antworten, Unterschiede, Erläuterungen zum Text usw.). Er achtet darauf, dass jeder sich äußern kann, die Diskussion ggf. neu zu fokussieren und den Zeitplan zu verwalten.

Die Ergebnisse 4 bis 7 werden in folgender Reihenfolge besprochen: Antworten 4a, dann Austausch, Antworten 4b, dann Austausch, Antworten 5a, usw.

Wooclap (Questionnaire)

0. Suis-je bien identifié ? (Vérifier l'onglet Paramètres et ajouter mon nom si nécessaire) → *Bouton « Oui »*

Bin ich richtig angemeldet? (Überprüfen Sie den Tab „Einstellungen“ und fügen Sie ggf. Ihren Namen hinzu) → *Schaltfläche "Ja"*.

1. a. Après avoir vécu les premières parties de l'activité, je me sens d'humeur...
→ *Smiley + « Autre » à sélectionner*

Nach Durchlauf des ersten Teils der Aktivität fühle ich mich ...

→ *Smiley + „Andere“ zur Auswahl*

b. c'est-à-dire... (commentaire de précision)

Das heißt... (präzisierender Kommentar)

2. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le plus enthousiasmant ?

Welcher Teil der Aktivität war für mich am spannendsten?

b. Parce que...

Weil...

Figure 38. Phase d'analyse réflexive A – extrait des consignes

Auteur : Rouchet Hélène

Contact : helene.rouchet@uliege.be

Reflection about learning Phase B – Instructions

Timing 11/02/2022

14h15-15h15 : 60' plus le temps additionnel disponible (fin de la phase 8 + début de l'évaluation)

Selon l'organisation de la journée, le plus de temps possible sera laissé aux échanges.

14.15 – 15.15: 60' + die zusätzlich verfügbare Zeit (Ende von Phase 8 + Anfang der Bewertung)

Abhängig vom Ablauf des Tages wird soviel Zeit wie möglich für den Austausch eingeräumt.

Méthode/ Methode

1. Temps individuel de réflexion (15')

Les participants répondent aux questions en utilisant l'application Wooclap. Ce sont des questions ouvertes avec possibilité de donner plusieurs réponses à chaque question. Le modérateur régional fournit le lien d'accès Wooclap aux participants.

Individuelle Reflexionszeit (15')

Die Teilnehmer*innen beantworten die Fragen mit der Wooclap-App. Es handelt sich um offene Fragen mit der Möglichkeit, zu jeder Frage mehrere Antworten zu geben. Der regionale Moderator stellt den Teilnehmern den Wooclap-Zugangslink zur Verfügung.

Liens Wooclap jour 2 / Wooclap Weblink Tag 2

Wooclap Logistics:

Wallonie - jour 2 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Grand-Est - jour 2 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Luxemburg - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Saarland - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Rheinland-Pfalz - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

1 / 5

2. « Focus group » par région (35' et +)

L'Université de Liège fournit aux modérateurs par mail les *.pdf avec les résultats pour chaque région.

Le modérateur régional montre les résultats Wooclap des questions **1 à 3** (réactions possibles, pas de débat).

Le modérateur régional montre les résultats des questions suivantes et introduit les échanges entre les participants (réponses communes, différences, explications du texte, etc.). Il veille à ce que chacun puisse s'exprimer, à recentrer le débat si nécessaire et à gérer le timing.

Les résultats 4 à 7 sont discutés dans l'ordre : réponses 4a, puis échanges, réponses 4b, puis échanges, réponses 5a, etc. Les **résultats 8 à 9** sont discutés par région puis seront partagés en séance commune, donc il faut **désigner un ou deux participants pour transmettre les points importants sélectionnés**. Si le temps est suffisant, les résultats **10 et 11** sont discutés. Sinon, ils pourront être abordés brièvement durant la phase évaluation.

„Fokusgruppe“ nach Region (35' und mehr)

Die Universität Lüttich stellt den Moderatoren per E-Mail die *.pdf-Dateien mit den Ergebnissen für jede Region zur Verfügung.

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der **Fragen 1 bis 3** (Möglichkeit zu reagieren aber keine Diskussion).

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der nachfolgenden Fragen und leitet den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen ein (übereinstimmende Antworten, Unterschiede, Erläuterungen zum Text usw.). Er achtet darauf, dass jeder sich äußern kann, die Diskussion ggf. neu zu fokussieren und den Zeitplan zu verwalten.

Die Ergebnisse 4 bis 7 werden in folgender Reihenfolge besprochen: Antworten 4a, dann Austausch, Antworten 4b, dann Austausch, Antworten 5a, usw. **Die Ergebnisse 8 bis 9** werden in jeder Region besprochen und dann im Plenum geteilt. Es sollen **ein oder zwei Teilnehmer*innen bestimmt werden, die die ausgewählten wichtigen Punkte anschließend im Plenum vorstellen**. Wenn genügend Zeit dafür bleibt, werden die **Ergebnisse 10 und 11** diskutiert. Andernfalls können diese während der Auswertungsphase kurz angesprochen werden.

3. En séance plénière (10' et +)

Un membre de chaque région présente une synthèse des résultats des réponses 8a, 8b et 9 (réactions possibles selon le timing).

Cette présentation introduit la phase « évaluation ». Par ailleurs, le modérateur principal a la possibilité d'exploiter les résultats 10 et 11 durant l'évaluation.

Im Plenum (10' und mehr)

Ein Mitglied aus jeder Region präsentiert eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Antworten 8a, 8b und 9 (je nach Zeitplan sind Reaktionen möglich).

Diese Präsentation leitet die Phase "Auswertung" ein. Der Hauptmoderator hat die Möglichkeit, bei der Auswertung zusätzlich die Ergebnisse 10 und 11 zu benutzen.

2 / 5

Figure 39. Phase d'analyse réflexive B – extrait des consignes

Auteur : Rouchet Hélène

4.5.3.2.1. *Réflexion individuelle*

Le temps individuel d'analyse permet tout d'abord à chaque participant de se recentrer sur son propre vécu, après avoir collaboré la journée durant. Il permet de prendre du recul par rapport à son expérience, ses émotions, ainsi que de diminuer la charge des éventuelles tensions ressenties (voir 3.7.1). Une forme de sérénité retrouvée, cela permet au participant de prendre de la hauteur pour permettre une analyse réflexive qualitative afin de consolider les expériences faites et d'acquérir des capacités importantes à la fois d'ordre théorique et pratique (Kriz, 2003 ; Peters & Vissers, 2004). En qualité d'enseignante et chercheuse, nous considérons que ce temps individuel assure également que chacun procède à l'analyse et cela sans influences extérieures. Il permet, lors du focus group suivant, d'exploiter les réponses de chaque membre, de les comparer et de les compléter (en évitant les biais liés aux interventions directes, l'orientation des discours, etc.). Il est également un matériau important à récolter en vue de l'analyse qui suivra. Il vise donc à la fois des apprentissages pour le participant lui-même, pour les autres participants et pour la recherche.

Pratiquement, nous avons utilisé le logiciel Wooclap (par l'intermédiaire de la licence universitaire ULiège) dont les fonctionnalités et le format sont en adéquation avec l'organisation voulue et pour lequel nous avons bénéficié de formation à son utilisation. Notons que son usage dans le contexte qui nous occupe est pertinent en distanciel comme en présentiel.

4.5.3.2.2. *Focus group*

Un focus group est une méthode de collecte de données par l'organisation et la modération d'un groupe de discussion centrée autour d'une thématique et de questions ciblées. Il réunit idéalement 6 à 10 participants choisis selon des critères spécifiques. Cette méthode est adaptée pour identifier comment les participants se sentent et ce qu'ils pensent à propos d'une problématique, d'un produit, d'un service ou encore d'une idée (Baribeau, 2009 ; Henseling & Nolting, 2006 ; Krueger & Casey, 2014). Par ailleurs, cette méthode se révèle être complémentaire à celle du planspiel (Becker & al., 2020).

Le contenu du focus group organisé est adapté au contexte du module. En effet, les participants ayant déjà collaboré plusieurs heures en amont durant l'activité des simulations, les questions d'ouverture et d'introduction (Krueger, 1998 ; Krueger & Casey, 2014) ne sont pas nécessaires, permettant de libérer du temps pour les questions clés. Comme pour un focus group standard, les questions qui y sont abordées sont connues des participants en amont, puisque travaillées lors du temps individuel précédent.

Notons que, lors de la réalisation d'un focus group, il convient d'éviter toute relation d'autorité entre les participants (Morgan, 1998a). Si, dans la sphère professionnelle, cette relation peut exister entre un élu et un aménageur (relation de supervision, relation contractuelle ou autre) qui participeraient à un même focus group, cet impact est évité ici ou extrêmement limité. La dynamique de travail du module permet d'établir une relation horizontale entre les futurs praticiens et les praticiens expérimentés. En jour 2, lorsque les élus rencontrent les équipes, il n'y a pas de relations de supervision ou contractuelle qui les lient. Le travail réflexif individuel étant réalisé en amont de la partie commune de la phase d'analyse réflexive, chacun peut s'exprimer par écrit puis est libre d'intervenir durant les échanges suivants. Notons également que le rôle et les compétences du modérateur sont ici essentiels (Baribeau, 2009 ; Krueger & Casey, 2014 ; Sanchez, 2024), notamment dans le cadrage des échanges permettant la participation de tous les membres.

Afin d'analyser les résultats, il est important d'anticiper les supports nécessaires selon la stratégie choisie (et la méthode d'analyse qui suivra). Dans ce cas, nous prévoyons la stratégie de type *Transcript-Based*. Elle permet une analyse la plus approfondie et détaillée possible, bien qu'elle nécessite plus de temps (Morgan, 1998b). Dans notre cas, nous optons pour une transcription complète (Krueger & Casey, 2014). Cette transcription peut s'accompagner de données supplémentaires, telles que les notes, les supports écrits et les documents de travail, la mémoire du modérateur (Krueger & Casey, 2014 ; Morgan, 1998b). À cela s'ajoutent, dans notre cas, les enregistrements vidéo. Le passage contraint en ligne a permis des enregistrements bruts vidéo (voir 4.3.3). Les participants et les encadrants, pouvant se familiariser avec l'environnement numérique durant l'activité de simulation, l'aspect potentiellement intimidant d'être filmé durant un

focus group en présentiel (Krueger & Casey, 2014) ne transparait pas dans ce contexte.

Pratiquement, pour cette étape de l'analyse réflexive en groupe, nous éditons les réponses anonymisées issues de la réflexion individuelle. Ce fichier est projeté et sert de support à la discussion.

4.5.3.2.3. *Présentation en plénière*

Le jour 2, après le travail par équipe, chacune présente les résultats de deux questions en plénière. Ces questions sont sélectionnées à des fins comparatives à l'attention des participants. Elles mettent en avant le caractère similaire ou non des pratiques générées et observées durant l'activité, ainsi que les possibilités de transfert vers le milieu professionnel. Pour les organisateurs, ces questions présentent également un caractère d'évaluation du module.

4.5.3.3. Questionnaires

Pour rappel, un des objectifs de la phase d'analyse réflexive consiste à faire émerger et à conscientiser les (effets d') apprentissages. Et cela, en particulier, dans le cadre des interactions et observations vécues entre les (futurs) praticiens, les praticiens expérimentés et les décideurs.

Le questionnaire pour la phase d'analyse réflexive A (jour 1) est composé comme suit. Il est composé de questions ouvertes (excepté les questions 0 et 1a). Chaque question est distincte dans l'application Wooclap (par exemple, 1a est dissocié de 1b). Les participants peuvent revenir en arrière ou avancer dans le questionnaire. De même, ils peuvent proposer plusieurs réponses par question (excepté les questions 0 et 1a).

Nous considérons important de préciser aux répondants qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Cela permet de libérer la parole et de se concentrer sur le contenu à exprimer plutôt que sur le jugement que les autres pourraient porter sur celui-ci (et d'en modifier le contenu dans cette perspective). D'expérience, il est possible que certaines réponses soient non pertinentes (mais pas mauvaises

pour autant), souvent à la suite d'une incompréhension par rapport à la question. Dans ce cas, cet élément est mis en évidence lors de la mise en commun et il est tout à fait possible que, de cette réponse non associée à la question, découlent des réflexions tout à fait pertinentes par effet rebond. (Par ailleurs, une incompréhension de question est un signe possible pour le concepteur d'une adaptation à réaliser pour l'avenir.)

4.5.3.3.1. Phase d'analyse réflexive A, jour 1

0. Suis-je bien identifié ? (Vérifier l'onglet Paramètres et ajouter mon nom si nécessaire)

→ Bouton « Oui »

En effet, s'il est prévu que les réponses des participants soient anonymisées pour la mise en commun, il est impératif pour la recherche que nous puissions associer les réponses à chaque répondant.

Cette brève vérification technique permet au répondant de s'appropriier l'environnement numérique de l'application (figure 40).

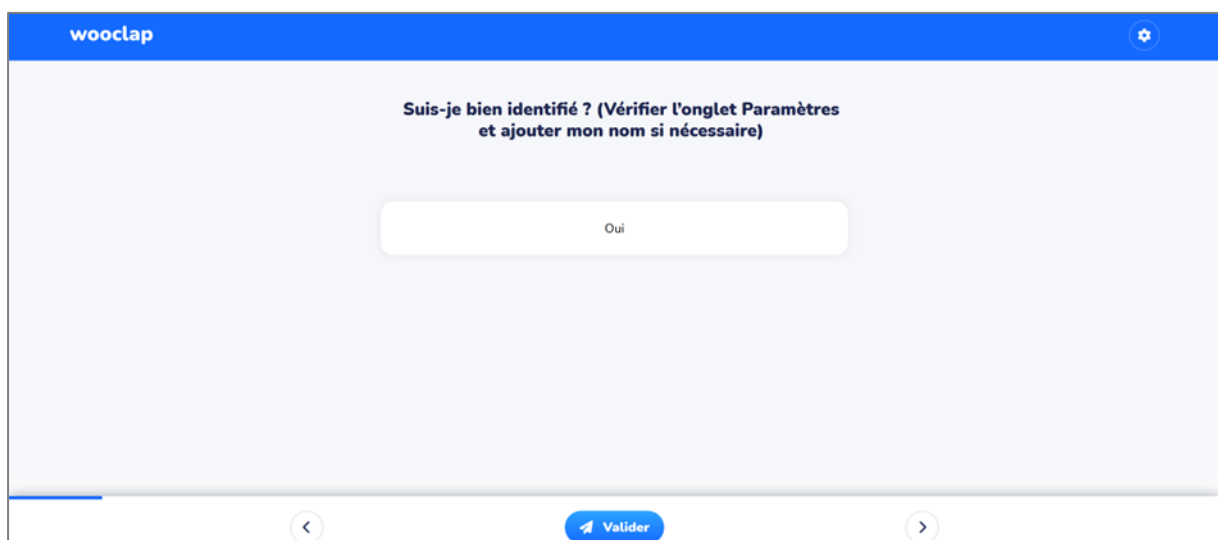


Figure 40. Visuel de l'environnement numérique Wooclap (écran d'ordinateur)

1. a. Après avoir vécu les premières parties de l'activité, je me sens d'humeur...

→ Smiley + « Autre » à sélectionner

b. c'est-à-dire... (commentaire de précision)

Pour cette première question (1a), le répondant peut sélectionner une émoticône (ou un smiley, terme générique issu de l'anglais⁴⁰) parmi celles proposées ou encore l'option « autre ».

Cette activité s'inspire d'exercices d'analyse réflexive que nous expérimentons par ailleurs (notamment dans le cadre de la formation de futurs enseignants). Afin de nous insérer dans l'environnement numérique de l'application, nous sélectionnons six émoticônes (figure 41), en plus du choix « Une autre humeur ». Notre choix se porte sur des émoticônes pouvant exprimer une variété d'humeur (avec bouche sourire – bouche neutre – bouche descendante – étoiles dans les yeux). A priori, nous pouvons estimer que cela permet de couvrir différents champs d'humeur, de favorable à défavorable, bien que la raison du choix du répondant puisse être tout autre. Nous ajoutons deux émoticônes qui, d'expérience, ouvrent le champ des possibles pour la sélection et les interprétations associées, l'émoticône à lunettes et l'émoticône qui tire la langue.



Figure 41. Analyse réflexive : émoticônes sélectionnées

Les émoticônes sont des éléments de communication d'usage répandu et dont un des avantages est de pouvoir exprimer des éléments agréables comme désagréables.

La question 1b prend tout son sens puisque la signification donnée aux émoticônes est propre à chaque répondant. Ceci confirme, par cette question, qu'il n'y a pas *une* bonne réponse aux questions posées.

De plus, dans ce type de proposition, il convient selon nous de laisser une porte ouverte pour d'autres choix, comme par la sélection de « Une autre humeur ». La

⁴⁰ Dans le cas présent, les *émoticônes* sélectionnées sont également identifiées dans le codage des *emojis*. Bien que de signification et d'origine différentes, l'emploi des différents termes dans la perspective de l'utilisation qui en est faite est valable. *Smiley* est compris par l'ensemble des partenaires et dans les trois langues de travail (français, allemand, anglais).

question 1b permet de préciser celle-ci. Le caractère ouvert et la liberté de choix de réponse selon ses raisons personnelles en sont a priori renforcés, que cet élément soit sélectionné ou non par le répondant.

Comme développé précédemment, le début de la phase doit permettre au répondant de prendre du recul par rapport à l'activité pour mener à bien son analyse réflexive, de réfléchir « sur », de conscientiser les événements vécus. La mention de son humeur (1a), agréable ou non, et l'expression de celle-ci (1b), permet effectivement de s'en dissocier progressivement, de sortir du contexte du jeu pour passer à cette nouvelle phase. Le raisonnement initié en mettant des mots sur l'expérience vécue peut ainsi être poursuivi pour les questions suivantes.

2. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le plus enthousiasmant ?
b. Parce que...
3. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le moins enthousiasmant ?
b. Parce que...

La formulation de ces questions confirme le caractère ouvert et personnel des réponses. Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'organisation du module, mais bien d'identifier et de mettre en avant le vécu des répondants et les (effets d') apprentissages, ce qui est renforcé par la réponse aux questions 2b et 3b.

Centrer son analyse réflexive sur le moment le plus enthousiasmant, puis le moment le moins enthousiasmant, a pour intérêt de générer des réponses individuelles, plus approfondies et développées par rapport à une question générale comme « Qu'avez-vous appris ? »⁴¹. Par ailleurs, l'identification d'apprentissages peut être formulée par les répondants eux-mêmes et n'est pas directement induite par la question (au risque que les répondants s'essayent à établir une liste d'apprentissages formels, comme ceux énoncés pour un cours, ou d'apprentissages supposés, mais non expérimentés).

⁴¹ Précisons que ce type de questions générales n'est pas à exclure et pourrait avoir son sens dans d'autres contextes. Pour les raisons mentionnées, cela ne s'inscrit pas dans la logique de la phase l'analyse réflexive développée ici.

4. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence d'étudiants ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

- b. Après réflexion, y aurait-il pu en avoir d'autres ? Si oui, lesquels ?

5. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de praticiens expérimentés ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

- b. Après réflexion, y aurait-il pu en avoir d'autres ? Si oui, lesquels ?

Le jour 1 du module, les interactions se déroulent entre les étudiants ou jeunes praticiens (étudiants récemment diplômés) et les praticiens expérimentés. Ces questions ont pour intention d'identifier les apports de ces deux catégories.

Le terme « apport » pouvant apparaître trop vague pour les répondants, nous faisons le choix de préciser des catégories d'apports possibles, suffisamment précises pour inspirer le répondant, suffisamment larges pour qu'il ne se sente pas orienté ou restreint dans ses réponses.

Les questions 4b et 5b permettent d'exprimer d'éventuelles attentes, des besoins ou une adéquation entre ceux-ci et ce qui a été expérimenté.

6. Quels apports / apprentissages est-ce que je retiens grâce aux interactions vécues entre étudiants et praticiens ?

Après avoir centré sa réflexion sur les apports de chaque catégorie de participants, cette question invite le répondant à identifier les apports et les apprentissages spécifiquement liés aux interactions générées durant l'activité.

7. Par rapport à ma formation de base (master) et/ou ma formation continue professionnelle, quels sont les atouts de la méthodologie proposée aujourd'hui ?

Cette question permet de conclure le questionnaire. C'est une porte d'entrée supplémentaire pour identifier des apprentissages, cette fois spécifiquement en lien avec la méthodologie proposée.

4.5.3.3.2. Phase d'analyse réflexive B, jour 2

Les questions 0 à 3b sont identiques à celle de la phase A, et pour les mêmes raisons (voir 4.5.3.3.1).

1. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de praticiens expérimentés ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

- b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les praticiens expérimentés de la part des étudiants/jeunes praticiens et/ou des mandataires ?

2. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de mandataires ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les mandataires de la part des étudiants/jeunes praticiens et/ou des praticiens expérimentés ?

3. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence d'étudiants/jeunes praticiens ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les étudiants/jeunes praticiens de la part des mandataires et/ou des praticiens ?

Ces questions, similaires à celles de la phase A (4a à 5b), ont été adaptées en distinguant les trois catégories de participants, à savoir les « praticiens expérimentés », les « mandataires » et les « étudiants / jeunes praticiens ».

L'ordre a été modifié en tenant compte des activités du jour (rappelons que le répondant peut revenir en arrière dans le questionnaire pour proposer ses réponses dans l'ordre qu'il souhaite).

Les questions b ont été volontairement modifiées. Elles ne portent plus sur les apports durant le module. Elles sont orientées sur les pratiques quotidiennes et les éventuelles attentes supposées ou effectives d'une catégorie vers les deux autres et réciproquement.

4. Quels apports / apprentissages est-ce que je retiens grâce aux interactions vécues et/ou observées entre mandataires, praticiens et étudiants/jeunes praticiens durant l'activité de simulation ?

Cette question modifiée tient compte des interactions entre les trois catégories d'intervenants et mentionne le fait qu'elles peuvent être observées (selon les phases de l'activité) sans implication systématique du répondant.

5. a. Par rapport à mon expérience concernant les pratiques professionnelles entre mandataire, praticiens et étudiants/jeunes praticiens, quelles pratiques générées durant l'activité de simulation sont (seraient) similaires ?

b. Quelles pratiques ne le sont (seraient) pas actuellement ?

Ces questions permettent de faire des liens entre l'expérimentation des pratiques durant l'activité de simulation et les pratiques des participants dans leur sphère professionnelle.

6. Quels apports puis-je exploiter et/ou adapter en milieu professionnel ?

Cette question permet au répondant d'identifier des éléments transférables dans les pratiques en milieu professionnel pour lui-même ou les autres catégories d'intervenants.

Les questions 8 et 9 sont les questions dont les résultats sont présentés en plénière (après le focus group par équipe).

7. Quels apports de l'activité sont particulièrement intéressants et mériteraient d'être approfondis ?

8. Par rapport à ma formation de base (master) et/ou ma formation continue professionnelle, quels sont les atouts de la méthodologie proposée aujourd'hui ?

Après avoir réfléchi sous l'angle des catégories d'intervenants et de leurs interactions, ces questions de conclusion reviennent sous l'angle de l'activité en elle-même.

4.5.3.3.3. Questionnaire de documentation

En plus de la conception des questionnaires nécessaires à la mise en œuvre de la phase d'analyse réflexive pour les participants, nous avons conçu un questionnaire de documentation (*Dokumentationszettel*) à destination des encadrants.

La création de ces documents s'inscrit dans une logique de travail initiée au sein du WGSP dans l'optique de disposer, idéalement, d'une grille d'analyse à des fins de recherche pour chaque phase du dispositif. Il n'y a, cependant, aucune obligation ou contrainte pour les observateurs désignés de les compléter, ceux-ci ayant parfois plusieurs rôles d'encadrement durant le module.

La construction de ces documents vise deux objectifs principaux. Premièrement, ils sont utilisés comme grille d'analyse par les observateurs-chercheurs durant l'événement (prise de notes en direct). Ce faisant, ces documents complétés deviennent des matériaux pour la recherche. Deuxièmement, ils peuvent être utilisés ultérieurement par les membres du WGSP pour contribuer aux analyses souhaitées (figure 42, pp.1-2).

La totalité du questionnaire de la phase B figure en annexe 4. Le questionnaire de la phase A est similaire (adapté aux catégories d'intervenants du jour 1), seul le supplément relatif aux questions 8 et 9 est ajouté à l'analyse de la phase B.

Dans le cas présent, ce questionnaire de documentation est à compléter en lien avec les observations durant la mise en commun des réponses individuelles et la discussion du focus group. Il porte sur les interventions proposées, le contenu des échanges, la dynamique de groupe et les liens avec les questions de recherche du WGSP. Les questions 10 et 11 du questionnaire individuel ne faisant pas l'objet de discussion, il n'y a pas d'élément à documenter s'y rapportant).

Reflection about learning Phase B – Focus Group

Dokumentierende(r): _____

GE RP SL LU WAL

Contact if needed: helene.rouchet@uliege.be

Documentation sheet: Reflection about learning Phase B – Focus Group

Concerning method, Wooclap links for participants and the questionnaire, see the "Instructions" file.

- A. Concernant les questions 1 à 3 (Wooclap), des points communs et des différences ont-ils fait l'objet de réactions (verbales ou non verbales) et/ou de commentaires par les participants ? Si oui, lesquels ?
*Zu den Fragen 1 bis 3 (Wooclap): Haben die Teilnehmer*innen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede reagiert (verbal oder nonverbal) bzw. diese kommentiert? Wenn ja, welche?*

	Points communs + réactions / commentaires <i>Gemeinsamkeiten + Reaktionen / Kommentare</i>	Différences + réactions / commentaires <i>Unterschiede + Reaktionen / Kommentare</i>
Q1 <i>F1</i>		
Q2 <i>F2</i>		
Q3 <i>F3</i>		

Reflection about learning Phase B – Focus Group

Dokumentierende(r): _____

GE RP SL LU WAL

B. Par rapport aux réponses de la question 4 (Wooclap) *Im Vergleich zu den Antworten in Frage 4 (Wooclap)*

- a. Quelles **réponses sont partagées** et par quels participants (étudiants et/ou praticiens et/ou mandataire) ?

*Welche **Antworten werden geteilt** und von welchen Teilnehmern*innen (Studierende und/oder Praktiker*innen und/oder Politiker*in)?*

- b. Quels **éléments nouveaux** émergent durant les échanges et par qui ?

*Welche **neuen Informationen** tauchen während des Austauschs auf und von wem?*

- c. Quelles réponses ne sont **pas discutées** ?

*Welche Antworten werden **nicht diskutiert**?*

- d. Commentaires/observations concernant la dynamique du groupe et les interventions du mandataire, des étudiants et des praticiens

*Kommentare/Beobachtungen zur Gruppendynamik und zu den Beiträgen von Politiker*in Studierenden und Praktikern*innen*

- e. Les réponses peuvent-elles être classées selon... ? *Lassen sich die Antworten ordnen nach...?*
(Peut être complété ultérieurement) *(Kann später ergänzt werden)*

Planning artefacts	Planning environment	Societal environment

Figure 42. Extrait du questionnaire de documentation, phase B

Auteur : Rouchet Hélène

4.5.3.4. Entre temps planifié et temps de mise en œuvre

Entre la phase d'analyse planifiée et présentée ci-dessus et sa mise en œuvre (voir 4.4.2), nous observons quelques différences.

L'importance de cette phase et du temps à y consacrer a été démontrée (voir 3.4.3 et 3.7) et, comme spécifié dans les documents de consignes (figure 38 et figure 39), il est dans l'intérêt de toutes les personnes qu'un temps suffisant lui soit dédié. Il convient cependant de s'insérer dans le format du module. Nous avons anticipé une légère marge de manœuvre.

La principale difficulté consiste en l'estimation du temps nécessaire pour le temps individuel de réflexion. En effet, selon que les participants maîtrisent le support numérique (certains ont répondu par ordinateur, d'autres par écran tactile de tablette ou téléphone), selon qu'ils fournissent des réponses plus ou moins détaillées, sous forme de phrases ou de mots-clés, il existe une grande variation temporelle nécessaire pour parcourir et répondre au questionnaire. Comme démontré, il n'est pas conseillé d'interrompre le répondant dans ses réflexions ni de lui faire ressentir une pression de vitesse. De plus, dans le cas qui nous occupe, ces réponses servent de support à la discussion qui suit.

Cette variation temporelle a été absorbée en jour 1 (phase A) par la réduction de la pause (technique), stratégiquement placée après le temps prévu pour le temps individuel de réflexion. Ainsi, le temps consacré est de 25' (dont 5' de pause). Ensuite, la discussion a pu être menée durant près de 40'. Ainsi, le temps prévu de « 40' + 20' de temps additionnel disponible » a été respecté.

En jour 2 (phase B), nous avons bénéficié de l'intérêt suscité en jour 1 pour ce travail afin de justifier un temps de travail plus conséquent, d'autant que le questionnaire est également plus long. Comme pour le jour 1, le temps de travail individuel nécessaire a été allongé, jusqu'à 30'. La discussion par équipe a duré 35' puis l'échange en plénière près de 20'. Ainsi, le temps prévu de « 60' temps additionnel disponible » a été mis en œuvre en 85' à la faveur d'une phase précédente et d'une conclusion légèrement plus courtes.

4.6. Matériaux récoltés

À l'issue du module, selon la mise en œuvre décrite, différents matériaux⁴² peuvent être collectés et exploités à des fins de recherche. Ainsi, nous disposons de différents supports, en plus des observations personnelles et de la mémoire des chercheuses et chercheurs.

- a) Les enregistrements bruts des vidéos (enregistrement des écrans). Comme mentionné (voir 4.3.3), trois solutions d'enregistrement anticipées nous permettent de bénéficier de la totalité du module pour les participants wallons (hors une partie des moments de pause).
- b) Les enregistrements bruts audio des phases collectives, ainsi que les fils de discussion éventuels (pour rappel, au départ de la plateforme ZOOM).
- c) Les résultats issus des applications numériques utilisées : les réponses aux questionnaires (Wooclap) et les réponses sur tableaux virtuels (Padlet). Les réponses aux questionnaires sont individualisées. Les réponses sur tableau virtuel sont collectives. Les résultats peuvent être communiqués sous différents formats.

En complément, nous avons sollicité et assuré la réception de supports complémentaires.

- d) Les documents annotés et notes personnelles scannées des participants (d'étudiants et de jeunes praticiens nous concernant).
- e) Les fiches de documentation (partiellement) complétées par les observateurs et observatrices (voir 4.5.3.3.3).
- f) Les éventuelles notes personnelles des encadrants, dont les nôtres en l'occurrence.

Pour récolter ces matériaux conséquents, il convient d'effectuer un important travail en amont de recherche de solutions et de préparations techniques. Durant

⁴² En s'inspirant de Lejeune (2019), les matériaux désignent les éléments empiriques collectés par le chercheur, dans un contexte de recherche spécifique. Les données désignent les éléments empiriques qui peuvent exister, indépendamment du contexte de recherche. Nous faisons le choix d'utiliser cette distinction dans le cadre de cette recherche. Les éléments collectés de manière orientée c'est-à-dire en assurant l'adéquation entre le terrain et la question de recherche (Lejeune, 2019) sont dénommés matériaux.

l'événement, il convient de prévoir des rôles clairs de supports techniques et de s'assurer qu'outre les compétences techniques, ces personnes sont conscientes des enjeux des recherches en cours (et du besoin des matériaux adéquats), indépendamment de leur participation ou observation du module.

Dans le cadre de cette recherche, nous bénéficions des matériaux utiles. (Voir 5.2)

5. ANALYSE DES MATÉRIAUX ET RÉSULTATS

5.1. L'analyse inductive générale, à l'aide de catégories conceptuelles ancrées

Au départ de lectures effectuées et de formations suivies en lien avec les différentes méthodes existantes d'analyse qualitative en recherche, nous avons identifié les éléments méthodologiques pertinents à mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche et nous en présentons les principes généraux.

5.1.1. L'analyse inductive générale

L'analyse inductive générale est une méthode d'analyse qualitative. Par cette méthode, l'objectif est d'extraire le sens (selon la perspective de l'acteur) issu de données brutes, sans attendus ou modèles définis au préalable (Baribeau, 2009 ; Blais & Martineau, 2006 ; Jadot & Blavier, 2022 ; Thomas, 2006).

Cette méthode d'analyse est particulièrement adaptée à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire (Blais & Martineau, 2006).

Le caractère inductif de l'analyse est à comprendre ici

(...) comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi. (...) Nous entendons par généralisation le processus par lequel le chercheur dépasse la simple accumulation d'observations en liant les phénomènes entre eux de telle sorte qu'il leur attribue peu à peu des schèmes interprétatifs. (Blais & Martineau, 2006 p. 4)

Si elle a pour avantage de ne pas faire tomber le chercheur dans le piège de l'illustration-confirmation, cette méthode suppose une procédure d'analyse rigoureuse permettant une classification des données *a posteriori* dans l'optique de faire émerger un modèle pertinent au départ à des expériences vécues et des pratiques quotidiennes et cela, par rapport à une question de recherche initiale

(Blais & Martineau, 2006 ; d'Arripe, Oboeuf & Routier, 2014 ; Jadot & Blavier, 2022 ; Thomas, 2006).

De manière synthétique, la démarche d'analyse comporte plusieurs étapes à savoir

- l'appropriation du contenu (par exemple, par lecture flottante) et la préparation des données brutes ou matériaux ;
- l'examen attentif et approfondi des matériaux l'analyse avec codage ou étiquetage ;
- le développement des catégories (conceptuelles) ;
- la schématisation ou modélisation par l'analyse du réseau de relations entre les différents éléments ;

Notons que cette démarche est itérative et implique également un mouvement de va-et-vient entre les matériaux et l'analyse. (Baribeau, 2009 ; Blais & Martineau, 2006 ; Lejeune, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2021 ; Thomas, 2006)

5.1.2. *L'analyse à l'aide de catégories conceptuelles ancrées*

Une fois la méthode, ses enjeux et sa démarche identifiés et appréhendés vient le temps de l'analyse. Si plusieurs publications présentent des conseils de diverses natures, comment, pour une première analyse de cette ampleur, s'assurer d'un travail analytique rigoureux ? Comment éviter le travail à vue et structurer l'avancée des travaux ? Comment ne pas de tomber dans les pièges « de débutant » du comptage ou de l'étiquetage par thématique, non souhaité dans le cas présent ? Comment nous assurer que nous respectons le point de vue des acteurs (participants au module) ?

Nous avons trouvé les réponses et les balises adéquates dans le cadre de formations, ainsi que les deux ressources clés suivantes.

Paillé & Mucchelli (2021) apportent les balises théoriques et précisent les enjeux quant à la l'analyse à l'aide des catégories dites conceptualisantes qui permet de sortir de la logique distincte d'analyse de contenu et d'effectuer un travail d'interprétation et de théorisation au départ des matériaux (et non en amont de leur analyse).

Brièvement, précisons qu'une catégorie conceptuelle (ou conceptualisante selon ces auteurs) est définie comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » p.360. Les auteurs précisent qu'« elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression » (p. 360). Par l'acception du mot employé pour ce type d'analyse, il ne s'agit donc pas d'une annotation descriptive, ni d'une rubrique (qui groupe et qui classe) ou autre acception usuelle ; la catégorie dans ce cadre scientifique est, dans les faits, « entendue comme un concept » (Lejeune, 2019, p. 81).

Lejeune (2019) est la seconde ressource qui nous a apporté, au sein de balises théoriques nécessaires à l'application, les balises organisationnelles et pratiques utiles et répondant à nos interrogations d'analyste. Que ces interrogations soient présentes en amont ou qu'elles apparaissent durant le travail d'analyse.

Si cette référence explicite et exemplifie les pratiques d'analyste, c'est dans le cadre de la catégorisation issue de la qualification de l'expérience qu'il est rédigé et en particulier dans le cadre de l'analyse par théorisation ancrée⁴³. Or, dans le contexte de notre analyse, il s'agit bien de qualifier l'expérience des participants au module. Notre analyse peut dès lors s'inspirer de la démarche d'analyse par théorisation ancrée proposée par Lejeune (2019) comme la constitution structurée d'un journal de bord incluant différents comptes-rendus ou encore les principes d'étiquetage et d'ancrage (à l'expérience vécue et au terrain des acteurs ainsi qu'aux productions réalisées par l'analyste durant le processus d'analyse).

Là où notre analyse se distingue principalement d'une analyse par théorisation ancrée, c'est par le processus de retour sur le terrain et de récolte de matériau au fur et à mesure de l'analyse par théorisation ancrée, selon les besoins. En effet,

⁴³ En anglais *Grounded Theory Method*, l'analyse par théorisation ancrée ou méthode par théorisation ancrée (employés par Lejeune, 2019) ou *analyse par catégories conceptualisantes* (employé par Paillé et Mucchielli, 2021) désignent « la méthode qui vise la production de théories à partir du matériau empirique » (Lejeune, 2019, p.22). La théorisation désigne à la fois « l'acte de théorisation émergente des données (...) en cours d'analyse (...) [ainsi que] le résultat de ce travail (...) » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.360).

dans notre cas d'approche, la collecte de matériaux ne procède pas, par essence, d'un va-et-vient sur le terrain.

Dès lors, voilà pourquoi nous précisons que nous réalisons une analyse inductive générale, à l'aide de catégories conceptuelles et ancrées.

5.1.3. De la posture et de l'attitude de l'analyste

Selon Paillé & Mucchielli (2021), dans un contexte de recherche qualitative, une problématique se doit d'être ouverte et de ne pas plaquer d'avance trop de concepts théoriques sur la réalité du terrain qui fait l'objet du travail, cela est d'autant plus justifié dans l'approche d'un contexte de travail exploratoire.

Pour autant, comme pour les autres démarches qualitatives, il convient de ne pas ignorer la posture et l'attitude de l'analyste, en l'occurrence le chercheur (d'Arripe et al., 2014 ; Lejeune, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

Il est, à cet égard, important de tenir compte de « qui est l'analyste » (la posture), comprenez « quelles sont ses caractéristiques et ses ressources développées antérieurement par rapport à la situation de recherche ». Cette posture est amenée à évoluer au long de la recherche tenant compte de son attitude. Paillé & Mucchielli (2021) précisent que cette attitude doit être « faite d'ouverture, d'écoute, de respect [et rendre] possible une remise en question de l'acquis » (p. 182).

Notons également que l'analyste dispose de sa propre sensibilité expérientielle et théorique, appelée également à évoluer durant l'analyse (d'Arripe et al., 2014 ; Lejeune, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2021). Celle-ci est de nature à orienter son regard et définit sa capacité « tout à la fois de déceler des variations fines des phénomènes et d'activer des éléments pertinents d'ordre théorique ou expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 179).

5.2. Des matériaux originaux à l'analyse

5.2.1. Préparation des matériaux

Au départ des matériaux récoltés (voir 4.6), une préparation importante a été nécessaire en amont de l'analyse.

Au préalable à la transcription, à l'aide d'un tableur, un tableau est construit contenant les principales informations organisationnelles utiles et prévues en amont du module (dont le découpage en phases, la modération, les ou les lieux, le type d'enregistrement prévu). Ces informations sont nettoyées, corrigées, ajustées pour correspondre au déroulement de l'événement et permettre le traitement suivant. Nous avons procédé à un découpage, lors de chaque transition, et au minutage détaillé en horaire et en durée. Ainsi, finalement, le module de deux jours se divise en 28 étapes. Pour chacune, nous avons identifié un ou deux supports vidéo. En cas de défaut sonore, nous avons identifié une bande-son compatible (excepté durant les étapes en équipe seule). Le contenu de ce tableau a été peaufiné en parallèle à la transcription. Par extension, nous pouvons considérer ce document comme tableau « de métadonnées » du module.

Une première transcription brute est réalisée, pour chaque étape, à l'aide d'un prétraitement numérique des supports vidéo et audio. Comme attendu, celui-ci permet d'effectuer un prédécoupage des interventions des participants, sans pour autant les identifier, ni assurer une validité du texte. Une transcription formelle est alors réalisée.

Ensuite, pour les parties qui vont faire l'objet d'une analyse détaillée, en particulier les phases d'analyse réflexive A et B, nous avons effectué un travail de pseudonymisation des acteurs dans les documents. Selon le mode de communication durant le module, seuls les prénoms sont employés. Il n'existe pas de règles uniques pour procéder à cet exercice. Les choix des prénoms sont effectués notamment en s'inspirant de l'outil interactif⁴⁴ développé par le sociologue Baptiste Coulmont. Cet outil propose une classification sociologique des prénoms selon les résultats aux baccalauréats en France à des fins d'anonymisation ou de pseudonymisation. Pour chaque acteur, nous

⁴⁴ Voir <https://coulmont.com/bac/> et, pour plus de détails, <https://coulmont.com/livres/prenoms/>

sélectionnons un prénom ayant un profil proche, de même genre, en essayant de s'approcher de la fréquence du prénom et de conserver son originalité, ainsi qu'en permettant une transformation aisée par l'analyste grâce à des moyens mnémotechniques (de consonance entre autres).

Afin de préparer le fichier pour l'analyse, nous avons procédé à une mise en page selon les règles utiles, ainsi qu'à la mention des références nécessaires à l'identification des parties concernées du module et aux matériaux référents. Des exercices tests d'analyse ont été réalisés pour obtenir la version la plus appropriée.

Ce travail de pseudonymisation est également effectué pour les réponses écrites aux questionnaires que nous éditons sous forme de tableaux (acteurs en ordonnée, questions en abscisse).

Ces différents documents peuvent être considérés comme des comptes-rendus de terrain (selon Lejeune, 2019).

5.2.2. Mise en œuvre de l'analyse

L'analyse est réalisée en plusieurs étapes, afin d'exploiter les différents supports de manière cohérente. Cela en lien avec notre question de recherche.

En parallèle, nous visionnons le support vidéo, analysons la transcription correspondante, ainsi que les réponses écrites aux questionnaires. Nous procédons par étape, en suivant la structure des questionnaires des phases d'analyse réflexive. Nous étiquetons la transcription, les réponses écrites ou les deux selon leurs apports respectifs. Nous annotons également certaines de nos observations potentiellement pertinentes pour des réflexions de recherche connexe (par exemple, l'impact présumé du distanciel).

Dans le même temps, toujours en travaillant étape par étape, nous rédigeons différents comptes-rendus (qualifiés de codage et théorique, selon Lejeune, 2019). Le cas échéant, nous reVISIONNONS différentes autres parties du module, avec la transcription correspondante, ainsi que les résultats des tableaux virtuels (Padlet), pour affiner et approfondir nos analyses (en rédigeant à nouveau des comptes-rendus de terrain ou de codage).

Ce travail est réalisé de manière itérative, avec de nombreux va-et-vient entre les différents moments du module, de manière à procéder aux liens utiles et aux adaptations d'étiquetage.

Autant que nécessaire, nous consultons ou amendons notre tableau de métadonnées.

Nous complétons ce travail en prenant en compte nos notes personnelles, les feuilles de documentation partiellement complétée par une observatrice, ainsi qu'en analysant les documents annotés et notes personnelles scannées des étudiants ou jeunes diplômés de l'équipe.

Après avoir traité l'ensemble des matériaux, nous nous concentrons sur l'étiquetage et les comptes-rendus afin de synthétiser puis communiquer les résultats (voir 5.1.1).

Nous choisissons de schématiser les résultats (et pas uniquement ordonner et lister) afin de communiquer visuellement les éléments, les liens entre eux et les groupements choisis. Nous travaillons sur un tableau, à l'aide de feuillets collants et repositionnables, ainsi que d'un code couleur selon les informations à traiter. Chaque élément est associé aux références de transcription correspondantes (étapes, lignes de texte ou colonnes de tableaux, comptes-rendus). Ce travail peut évoluer au fur et à mesure des va-et-vient, de l'analyse en lien avec la question de recherche et des choix opérés de groupement.

5.2.3. *Les caractéristiques des acteurs*

Les caractéristiques des acteurs influent sur leurs interventions respectives et, dans le cadre de la recherche, peuvent amener à des réflexions spécifiques ou complémentaires. Brièvement, nous présentons le profil pseudonymisé de ces acteurs wallons, (futurs) praticiens, praticiens et élu (décideur).

Elyne : étudiante en master 1 (ULiège) en Sciences géographiques à finalité Urbanisme et Développement Territorial. Elle a déjà crédité certains cours du master suivis l'année précédente (durant son bachelier 3).

Louise : récemment diplômée en Sciences géographiques à finalité Urbanisme et Développement Territorial, jeune praticienne. Elle poursuit en parallèle une formation complémentaire en sciences géographiques à finalité didactique.

Lucas : étudiant en master 2 en Sciences géographiques à finalité Urbanisme et Développement Territorial.

Nathan : récemment diplômé en Sciences géographiques à finalité Urbanisme et Développement Territorial, jeune praticien.

Maxime : praticien de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire au sein d'une intercommunale (section Développement Territorial).

Sophie : praticienne de l'aménagement du territoire au sein de Direction du Développement Territorial de Wallonie.

Benoit : élu en charge des matières liées à l'aménagement du territoire de sa commune, bourgmestre.

5.3. Apprendre, du point de vue des étudiants

5.3.1. Introduction

Tenant compte de notre hypothèse, nous souhaitons identifier si le dispositif implémenté permet aux futurs praticiens d'appréhender et d'initier des compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et élus communaux (décideurs) en aménagement du territoire.

En adéquation, l'analyse communiquée ci-après est réalisée sous le prisme ou l'angle de vue des étudiants.

Correspondant à la réflexion commune avec les participants sur l'expérience vécue durant le contexte de simulation, telle que caractérisée, définie et conçue (voir 4.5.2), la phase d'analyse réflexive et les matériaux associés sont déterminants à ce titre (voir 5.2).

5.3.2. Schématisation et résultats

Les résultats sont schématisés à la figure suivante.

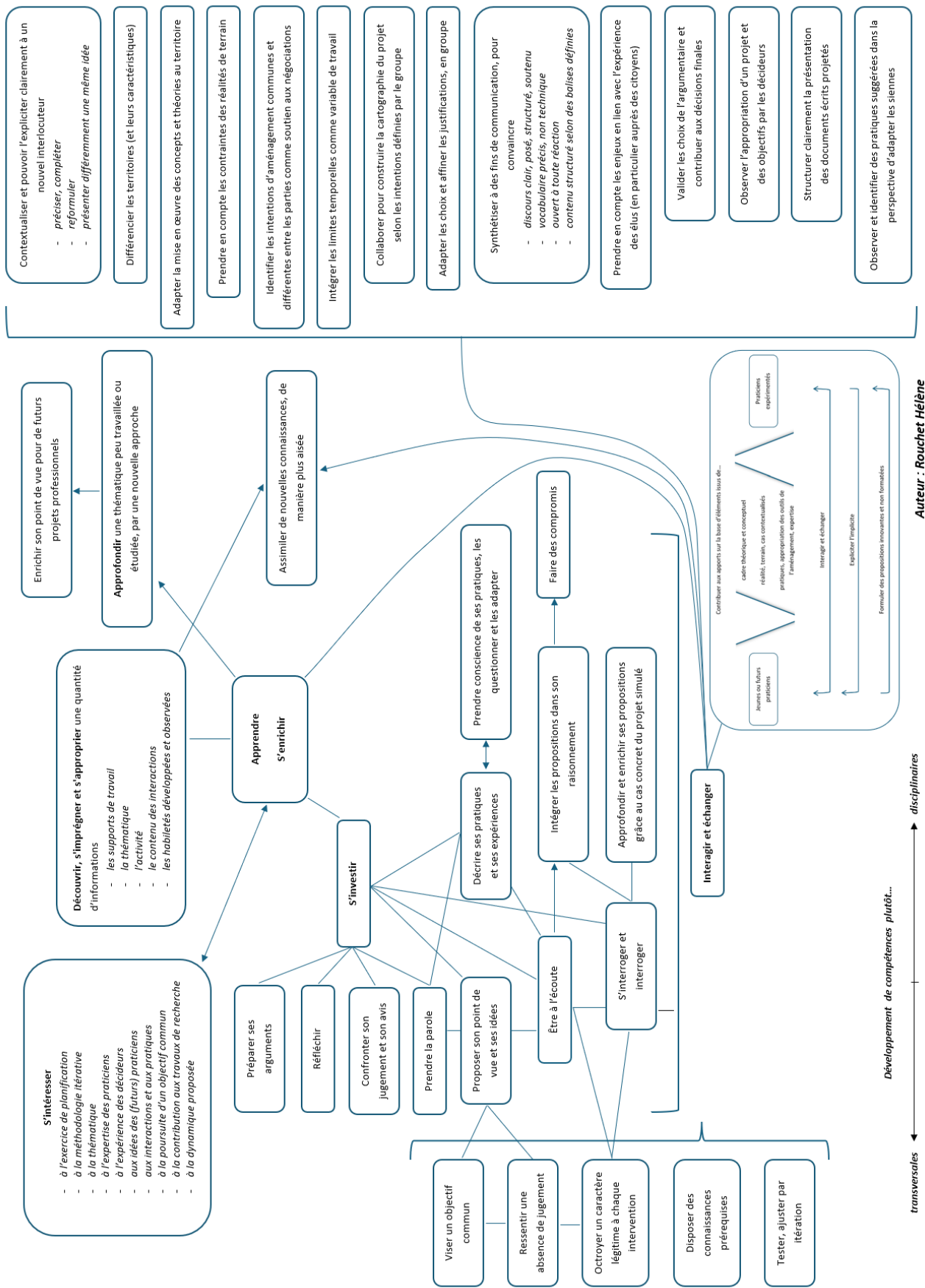


Figure 43. Schématisation – Apprendre par et apprendre sur l'expérimentation

Auteur : Rouchet Hélène

Alors même que ce n'en était pas la finalité première, dès l'entame de la phase d'analyse réflexive (voir la question 1 et suivantes, 4.5.3.3.1), il nous apparaît qu'apprendre et s'enrichir constitue le socle de référence (c'est-à-dire la catégorie conceptuelle centrale ou fondamentale).

Un des préalables pour apprendre et s'enrichir est de s'intéresser. Nous pouvons identifier plusieurs sources d'intérêt, à savoir s'intéresser

- à l'exercice de planification ;
- à la méthodologie itérative ;
- à la thématique ;
- à l'expertise des praticiens ;
- à l'expérience des décideurs ;
- aux idées des (futurs) praticiens ;
- aux interactions et aux pratiques ;
- à la poursuite d'un objectif commun ;
- à la contribution aux travaux de recherche ;
- à la dynamique proposée.

Ces intérêts peuvent être initiaux (en amont de la participation au module) ou se manifester durant la participation.

Apprendre et s'enrichir requiert de découvrir, s'imprégner et s'appropriier une quantité d'informations relatives aux supports de travail, à la thématique de l'aménagement du territoire (trans)frontalier, à l'activité et ses modalités, au contenu des interactions ainsi qu'aux habiletés développées et observées.

Apprendre par une nouvelle approche permet d'approfondir une thématique peu étudiée précédemment. Ceci a pour effet d'enrichir son point de vue quant à de futurs projets professionnels.

Apprendre et s'enrichir requiert également de s'investir. Cet investissement se caractérise par des tâches réalisées individuellement et des tâches réalisées en collaboration.

Ainsi, s'investir consiste à préparer ses arguments, réfléchir, confronter son jugement et son avis. Également, c'est prendre la parole et ainsi proposer son point de vue et ses idées et décrire ses pratiques et ses expériences, en interaction avec

la possibilité de prendre conscience de ses pratiques, de les questionner et de les adapter.

De plus, être à l'écoute des points de vue et idées, des pratiques et expériences partagées permet de les intégrer à son raisonnement. Notons qu'il s'agit d'une condition pour faire des compromis.

S'investir, c'est aussi s'interroger et interroger, en lien avec la possibilité d'être à l'écoute et d'intégrer les propositions des autres dans son raisonnement. Dans cette perspective, travailler à l'aide du cas concret de la simulation permet d'approfondir et d'enrichir les propositions soumises.

Prendre la parole et être l'écoute avec leurs corolaires, tel que présenté ci-dessus, signifie interagir et échanger, auquel apprendre et s'enrichir est étroitement lié.

Interagir et échanger repose sur la volonté de viser un objectif commun pour lequel il convient de proposer son point de vue et ses idées. Cela est renforcé par la possibilité de ressentir une absence de jugement, ainsi que d'octroyer un caractère légitime à toutes les interventions, afin de viser cet objectif commun.

Par ailleurs, interagir et échanger nécessite de disposer de quelques connaissances prérequisées et est facilité par la possibilité de tester et d'ajuster de manière itérative le travail en cours .

Découvrir, s'imprégner et s'approprier une quantité d'informations tout en pouvant interagir et échanger permet d'assimiler de nouvelles connaissances et cela de manière plus aisée.

Durant les échanges et les interactions, l'on peut identifier des contributions variées, notamment de la part des jeunes praticiens et des praticiens expérimentés. Ces contributions se font sur la base d'éléments théoriques et conceptuels (I), du réel, des observations et expériences de terrain ou de cas contextualisés (II) ou encore d'éléments issus des pratiques, des exemples d'appropriation des outils de l'aménagement et de l'expertise (III). Ayant un langage commun de l'aménagement du territoire, l'on constate que ces apports se font dans une proportion inversée entre les jeunes praticiens et les praticiens expérimentés, tout en étant complémentaire. Par ailleurs, le praticien expérimenté est en mesure d'explicitier l'implicite à un jeune praticien, là où celui-ci formule des

propositions innovantes et non formatées. Nous modélisons ces contributions de la manière suivante (figure 44).

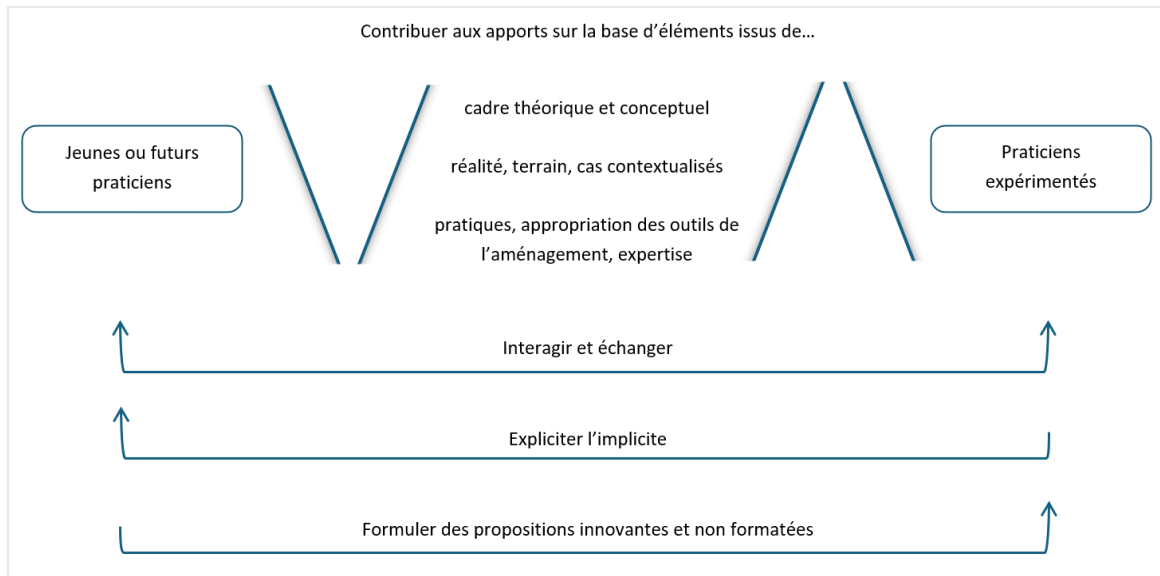


Figure 44. Modélisation des contributions des jeunes praticiens et des praticiens expérimentés

Auteur : Rouchet Hélène

Les interactions et les échanges permettent de développer différents apprentissages que nous qualifions de disciplinaires car liées à l'aménagement du territoire et aux pratiques entre praticiens et décideurs de l'aménagement. Pour la communication schématisée, nous faisons le choix de structurer les apprentissages selon un déroulement temporel globalement logique des étapes de travail. Pour autant, de manière effective, ces apprentissages peuvent être concomitant et s'affiner ou s'approfondir durant le processus puisque le travail est de nature itérative.

Ainsi, se trouve la capacité de contextualiser et de pouvoir l'explicitement clairement à un nouvel interlocuteur, ce qui implique de préciser, compléter, reformuler et pouvoir présenter différemment une même idée.

Il convient de différencier les territoires et leurs caractéristiques et, ainsi, de veiller à adapter les théories et les concepts, tout en prenant en compte les contraintes des réalités de terrain, au territoire spécifiquement concerné.

Dans un contexte où des parties distinctes interviennent dans un dossier ou un projet d'aménagement, il est pertinent d'être capable d'identifier les intentions d'aménagement communes et différentes entre les parties comme soutien aux négociations.

Durant les différentes étapes du processus (gestion d'un dossier), il convient d'intégrer les limites temporelles (délais prescrits, temps utile aux concertations, etc.) comme variable de travail et, dès lors, d'en tenir compte de manière anticipatoire.

Les interactions et échanges sont également à mettre en lien avec la dimension collaborative pour construire une cartographie du projet selon des intentions définies collectivement. De même, c'est collectivement que les choix sont opérés et les justifications affinées.

Ceux-ci permettent de synthétiser à des fins de communication, dans l'optique de convaincre son interlocuteur (le décideur) avant d'aboutir à une décision. À cette fin, un contenu structuré est préparé selon des balises définies. Citons comme balises

- la présentation du contexte du projet ;
- les enjeux propres et les enjeux des tierces parties ;
- une proposition argumentée, avec l'emploi de termes positifs et dans une vision prospective ;
- l'exemplification ou la comparaison sur la base de références spatiales ou de réalisations connues de l'interlocuteur ;
- les points et questions en suspens ;
- l'emploi de techniques de communication visuelles et graphiques spécifiques.

Cette préparation s'accompagne d'un discours clair, posé, structuré (permettant à l'interlocuteur de prendre des notes) et soutenu, en employant un vocabulaire précis exempt de détails techniques. À ce stade, il convient d'être ouvert aux réactions de l'interlocuteur, verbales et non verbales, et de s'y adapter.

Interagir et échanger entre les personnes en présence (praticiens et décideurs) permet ici d'intégrer aux réflexions et propositions les enjeux liés à l'expérience

des décideurs, en particulier concernant les retombées pour les citoyens de leur commune. Cela permet de valider les choix posés et de contribuer aux décisions qui seront prises.

Toujours dans le cadre de ces interactions, l'on peut observer comment les décideurs s'approprient un projet et ses objectifs.

Lorsque des documents écrits sont projetés en support aux échanges, il convient de les structurer avec une présentation visuelle claire.

L'ensemble de ces interactions et échanges dans ce contexte permet d'observer et d'identifier des pratiques, dans la perspective d'adapter les siennes.

5.4. Discussion

5.4.1. Introduction

Les résultats et leur schématisation permettent d'identifier les apprentissages contribuant au développement de compétences utiles pour les futurs praticiens dans le cadre des interactions à venir avec les élus communaux (décideurs) en aménagement du territoire.

Si certains liens et certaines catégories peuvent apparaître comme des truismes pour une personne non avertie, rappelons alors que leur qualité n'est pas qu'ils répondent à une commande ou à l'identification d'éléments attendus ou prédéfinis, mais qu'ils sont des apprentissages identifiés et conscientisés par les acteurs de l'expérimentation, dans le cadre d'un travail d'analyse réflexive dont les finalités sont présentées en amont.

À l'inverse, selon la sensibilité et l'intérêt du lecteur pour le domaine concerné, certains éléments schématisés pourraient être considérés d'importance majeure par rapport à d'autres, ce caractère d'importance étant alors relatif.

En qualité d'analyste et dans ce cadre, en complément de la présentation des résultats, nous soumettons plusieurs éléments à la discussion.

5.4.2. Apprendre et s'enrichir

Comme mentionné ci-dessus (voir 5.3.2), apprendre et s'enrichir constitue le socle de référence dans le cadre de l'expérimentation du dispositif incluant de (futurs) jeunes praticiens, des praticiens expérimentés et des décideurs (élus) au niveau communal. Et cette dimension est apparue dès les premières étapes de l'analyse des matériaux. Pourquoi avons-nous choisi de maintenir cette dimension avec deux termes ? Durant l'analyse des matériaux et l'identification des catégories au départ d'étiquettes expérientielles, l'analyste peut qualifier l'expérience et conceptualiser en empruntant des mots aux acteurs ou en reformulant selon le sens vécu des acteurs (Lejeune, 2019). Si, selon notre question de recherche, le chercheur peut être satisfait par la dimension apprendre, à la fois formulée par les acteurs et par la chercheuse, nous observons que la dimension s'enrichir est formulée par les acteurs, et nous identifions des nuances par rapport à la dimension apprendre.

En effet, apprendre peut faire référence aux apprentissages dits formels (des connaissances, de la matière thématique, des compétences, etc.), comme un contenu au sein de la formation initiale.

Le fait d'échanger des points de vue autour d'un jeu me permettra de retenir plus facilement ce que j'ai appris en matière d'aménagement d'un territoire transfrontalier.(...) (Louise, Q7, 10/02/2022)

Le sentiment d'avoir beaucoup appris par les échanges surtout lors de la discussion nationale pour valider notre carte. / Un apprentissage différent et plus didactique des questions trans-frontalières (*sic*) qui enrichit mon point de vue pour mes projets futurs » (Lucas, Q1b / Q7, 10/02/2022)

S'enrichir peut faire référence aux apprentissages non formalisés ou dans une optique non scolaire, connotant une ouverture, en particulier dans l'optique d'un développement professionnel.

J'ai mis bonhomme qui sourit du coup en disant que, pour moi, c'était une journée très enrichissante, le fait de partager entre étudiants et praticiens. Mais évidemment, ça, on n'en peut rien – c'est la situation sanitaire qui fait ça – mais ça aurait été encore plus enrichissant peut-être en présentiel

parce que ça permettrait d'avoir un échange beaucoup plus fluide (...)
(Elyne, focus group, 10/02/2022)

(...) C'est toujours enrichissant d'échanger nos points de vue et d'un peu
confronter nos avis. (...) (Louise, focus group, 10/02/2022)

Analysant cette nuance sémantique associée à la dimension générale « apprendre » au travers d'autres exemples, nous conservons les deux termes pour leur spécificité et leur complémentarité.

Paillé et Mucchielli (2021) confirment que le travail d'interprétation⁴⁵ effectué par l'analyste dépend en partie de la richesse lexicale de celui-ci. Ce constat se confirme durant l'analyse. Et il nous apparaît également opportun, au regard des nuances apportées par les termes sélectionnés, pour définir les catégories conceptualisantes, de réaliser des recherches complémentaires de sens ou de sémantique. En effet, là où le langage courant mentionne des termes comme synonymes, ceux-ci se distinguent pourtant par des nuances et des significations plus ou moins distinctes que le chercheur appréciera pour en sélectionner le plus adéquat. Ainsi se distinguent les termes interagir et échanger, par exemple. De la même manière, le langage courant employé par les acteurs rend certains termes usuels fréquemment employés même s'il existe un terme plus approprié, mais peu usité pour exprimer son idée. Ce travail de distanciation et de qualification de l'expérience (et non du discours) appartient à l'analyste (Lejeune, 2019).

5.4.3. L'ouverture à l'inattendu et l'usage des émoticônes

Qu'il s'agisse de la méthode d'analyse choisie (voir 5.1.3) ou, durant le module, de l'attitude du modérateur (voir 4.5.3.2.2), il est nécessaire de faire preuve d'ouverture et de rendre possible une remise en question des acquis. En conséquence, et en particulier dans le cadre d'une approche exploratoire, il

⁴⁵ L'interprétation s'emploie ici au sens du terme comme « une tentative raisonnée, et se voulant fondée, de proposer une signification en lien avec un événement, un comportement, un phénomène, et non le type de conclusion rapide ou sommaire montrée du doigt comme étant "interprétative" » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.384).

convient pour le chercheur de « s'attendre à l'inattendu » et d'en faire bonne mesure dans le cadre de la recherche.

Par ailleurs, nous mentionnions précédemment, en amont des réponses aux questionnaires et focus group durant la phase d'analyse réflexive, l'importance de préciser aux acteurs qu'il n'y a pas une bonne ou une mauvaise réponse qui serait attendue ainsi que le traitement à apporter aux réponses qui seraient considérées comme non pertinentes (voir 4.5.3.3).

La première question au questionnaire (relative à l'humeur de l'acteur à la sortie du contexte du jeu de simulation) dont les intérêts et objectifs sont définis en 4.5.3.3.1, a joué un rôle de catalyseur à ces égards, tant pour les acteurs que pour la modératrice et analyste.

Ainsi, lors de la mise en commun des résultats durant le focus group, sur la base du visuel suivant (figure 45), le nombre de votes a été énuméré pour chaque smiley, dans l'ordre ci-dessous.

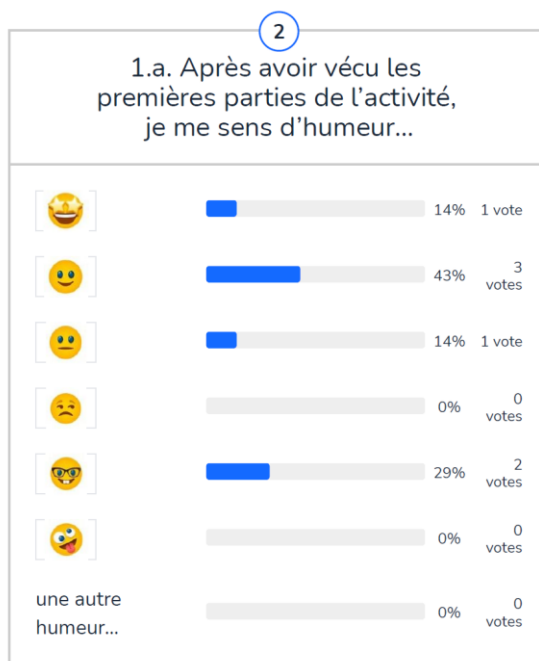


Figure 45. Sélection des émoticônes – exemple de support projeté

© WGSP (2022), d'après Rouchet.

Et, alors qu'un vote est mentionné pour le smiley dit « neutre », il apparaît que la justification écrite associée est

Je suis impressionnée, sans voix par rapport à la quantité d'informations que l'on a pu avoir sur ces deux jours de formation, mais aussi par rapport aux échanges constructifs que l'on a pu avoir avec les praticiens et avec le bourgmestre. (Louise, Q1b, 11/02/2022)

et que Louise précise alors

Oui, c'est moi, c'est ce que j'avais mis. En fait, c'est moi le smiley aussi avec la bouche toute droite là. Mais c'est pas neutre - c'est juste - je trouvais que ça faisait vraiment le smiley sans voix et un peu ébahi sur toute la quantité d'informations. Du coup, je me suis dit ça marche bien et donc c'est pas neutre, c'est pas en mode « c'était pas bien », mais c'était plus en mode « je sais pas quoi - je sais pas quoi dire » du coup je trouvais que ça passait bien. (Louise, focus group, 11/02/2022)

Cette intervention offre une circonstance adaptée pour permettre à la modératrice d'opérer un renforcement positif, de rappeler les principes présentés et d'exemplifier que ces différentes interprétations possibles, attachées à un même symbole ou code, sont également ce que les acteurs ont pu vivre et identifier au cours de l'activité de la phase du jeu.

Cette réflexion, courte en apparence, illustre également un élément qu'il convient d'éviter, à savoir que la phase d'analyse réflexive ne correspond pas à un feedback ou à une évaluation de son niveau de satisfaction quant au module à destination des organisateurs (voir 4.5.2). Or, il apparaît que la disposition des émoticônes telle que présentée, et leur formulation orale, peuvent laisser apparaître une dimension d'échelle de niveau de satisfaction, du moins pour les quatre premières.

Afin de limiter cet effet d'échelle, visuellement et à l'oral, et d'accroître le caractère ouvert des réponses, nous suggérons de remplacer le vote parmi les sept propositions par une illustration présentant un large choix d'émoticônes numérotées (et « une autre humeur ») parmi lesquelles le répondant indiquerait le

numéro de son choix⁴⁶. Cette numérotation permettra également au modérateur de rester plus factuel qu'en nommant les smileys et, ce faisant, en leur attribuant une signification plus ou moins proche de celle du répondant.

5.4.4. *L'engagement des futurs et jeunes praticiens dans la formation*

Les résultats stipulent qu'un des préalables pour apprendre et s'enrichir est de s'intéresser. Nous avons identifié plusieurs sources d'intérêt (voir 5.3.2). Ces sources d'intérêt peuvent varier d'un acteur à l'autre et se combiner entre elles⁴⁷. Par ailleurs, ils peuvent être des intérêts à participer au module (en « amont ») ou apparaître et se renforcer durant la participation (en « conséquence »). S'intéresser et apprendre et s'enrichir se renforcent alors mutuellement.

Par ailleurs, apprendre est étroitement lié à l'investissement dans les situations d'apprentissage mises en œuvre.

L'intérêt porté à la formation et l'investissement dans la formation ne sont pas sans rappeler les motivations à l'apprentissage modélisées par différents auteurs, tel que Viau (1994) pour l'apprentissage en contexte scolaire. Nous adressant à des adultes en fin de formation initiale ou en début de carrière professionnelle, nous pouvons associer nos réflexions aux considérations de Bourgeois (1998) s'interrogeant sur la motivation d'un adulte à se former à un moment de son parcours professionnel.

La motivation à se former se caractérise à la fois par l'engagement en formation – c'est-à-dire l'entrée en formation et la confrontation à des situations spécifiques d'apprentissage – et par l'engagement dans l'apprentissage et à apprendre – c'est-à-dire « ce processus qui conduit le sujet à accepter de mettre ses connaissances

⁴⁶ Cette solution présente également l'avantage de supprimer le seul problème technique observé durant l'usage de l'application Wooclap, à savoir la non-attribution automatique des votes aux répondants (les images des émoticônes étant transformées en votes sans étiquette, donc blancs).

⁴⁷ À ce stade, il convient de rappeler que les (futurs) praticiens participants wallons le sont de manière volontaire par rapport à leur cursus officiel de formation. Il n'y a pas de gain « en points », en « crédits » ou « en dispense » ni de caractère obligatoire.

préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation » (Bourgeois, 1998, p.101). Toutes choses égales par ailleurs, le participant s'engage s'il est convaincu de la valeur de celle-ci. Cette valeur attribuée varie selon les interactions entre ses dispositions personnelles et son environnement à un moment de sa carrière (Bourgeois, 1998, p.104).

Dans notre cas, les sources d'intérêt identifiées peuvent être comprises comme sources de motivation à s'engager dans la formation, à la fois pour entrer en formation et, durant la formation, pour s'engager dans les apprentissages. De la même manière, s'investir dans la formation (et l'ensemble des dimensions qui en découlent) relève selon nous de l'engagement dans l'apprentissage et de l'engagement à apprendre avec, à la clé, le développement ou l'approfondissement des compétences.

L'engagement observé auprès des futurs et jeunes praticiens peut se justifier par différents éléments, tenant compte de Bourgeois (1998). Ainsi, en fin de formation initiale et en début de carrière, ils peuvent développer des connaissances thématiques complémentaires à leur formation et, en particulier, développer des compétences dans le cadre des interactions entre praticiens et décideurs, auxquels ils vont être confrontés, avec certitude, s'ils poursuivent une carrière de praticien. L'engagement dans la formation fait donc sens par rapport à leurs objectifs et au développement de leur identité professionnelle visée à ce moment de leur parcours.

Par ailleurs, s'engager dans les apprentissages conduit notamment à la remise en question de ses conceptions, ses savoirs et savoir-faire, ses pratiques professionnelles et ses habitudes sans en mesurer les conséquences à l'avance. Il semble que le choix d'entrer en formation s'avère dès lors moins coûteux (sur les plans pratique, cognitif et affectif) à ce stade de leur parcours. En effet, leur identité professionnelle est en cours de construction et la participation à cette formation est perçue comme un moyen de soutenir cette construction.

5.4.5. Le sentiment de compétence des futurs et jeunes praticiens et de légitimité de leurs apports

Nous avons fait le choix, dans le début du dispositif de formation, d'assurer une relation horizontale entre les (futurs) praticiens et les praticiens expérimentés. Cela permet de réaliser des apprentissages grâce à l'expérimentation et aux interactions et non par un « transfert » caricaturé entre « ceux qui savent » (les expérimentés) et « ceux qui ignorent ou qui observent ou qui attendent qu'on leur dise quoi faire ou quoi penser » (les futurs praticiens). À ce titre, le rôle de la modération et de l'organisation est essentiel, comme déjà discuté.

Cette dynamique de travail a permis à l'ensemble des participants de contribuer aux réflexions et aux tâches à réaliser. Comme l'illustre la figure 44, ces apports se font de manière complémentaire et en proportion inverse sur la base d'éléments théoriques et conceptuels (I), du réel, des observations et expériences de terrain ou de cas contextualisés (II) ou encore d'éléments issus des pratiques, des exemples d'appropriation des outils de l'aménagement et de l'expertise (III). Par ailleurs, la qualité des interactions et échanges est reconnue, de même que leur capacité à formuler des propositions innovantes et non formatées.

À ce titre, le regard croisé lors des phases d'analyse réflexives entre futurs et jeunes praticiens, praticiens expérimentés et décideurs permettent de les mettre en exergue.

« L'inventivité et les questions posées. »

Oui, c'est dans cette idée d'échange, de ces participations actives. Ça permet de faire émerger les réflexions, les questionnements, etc., et donc c'était très intéressant justement d'être - finalement je trouvais quand même - de mettre tout le monde sur le même pied d'égalité aussi finalement, de pouvoir échanger nos points de vue, etc. (Sophie, praticienne expérimentée, Q4a et focus group, 10/02/2022)

Cette dynamique de travail collaborative où leurs interventions sont considérées comme tout autant légitimes est relevée comme nouvelle pour eux, à la fois comme le mentionne Sophie, expérimentée, et à la fois comme le précisent Lucas et

Louise. Ils relèvent que dans le cadre de leurs cours et projets (formation initiale), ils ont pu rencontrer des praticiens et des élus locaux pour discuter. En stage, il se peut que l'occasion se présente d'assister à une réunion impliquant des praticiens et des élus locaux, le stagiaire restant alors en observation.

Dans le cadre de cette formation, être considéré comme intervenant à part entière dans un processus décisionnel de développement de projet est une situation nouvelle pour eux. Nous estimons que la légitimité accordée à leurs interventions et la reconnaissance de leurs apports par eux-mêmes, par leurs pairs, par les praticiens expérimentés et les décideurs permettent de renforcer leur confiance et leur sentiment de compétences en qualité de jeunes praticiens.

Par ailleurs, les remises en question (quant à leurs pratiques et habitudes) explicitées par les praticiens expérimentés et l'élu wallon découlant du travail collaboratif avec les futurs et jeunes praticiens peuvent également être perçues positivement par ceux-ci. Si le futur ou jeune praticien peut apprendre des personnes expérimentées, celles-ci peuvent aussi apprendre à leur contact.

5.4.6. *Transferts des apprentissages vers leurs pratiques professionnelles*

Si la participation au module de formation permet d'initier et de développer des compétences utiles en milieu professionnel dans le cadre des interactions praticien – décideur en aménagement du territoire, nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces apprentissages vont être effectivement transférés.

À ce sujet, il convient de préciser comment qualifier le transfert en milieu professionnel dans le contexte de cette recherche.

Le transfert des apprentissages est l'utilisation réalisée par un individu des connaissances, savoirs, et habiletés appris en formation dans le cadre de situations de travail comportant un certain degré de nouveauté, afin d'améliorer de façon prioritaire sa performance en lien avec les exigences [du milieu professionnel] (Roussel, 2011, p.30).

Au départ de différentes études et analyse de la littérature dans le domaine, Roussel (2011) nous invite à remettre en question différentes croyances, dont celle qui consiste à penser que le transfert des apprentissages se situe après la formation, au sein du milieu de travail. En effet, si l'aboutissement du transfert des apprentissages est effectivement le milieu professionnel, le processus de transfert débute dès la formation, dès que le participant perçoit une utilité par rapport au milieu professionnel.

Transférer ses apprentissages en milieu professionnel nécessite, dans le cas présent, une adaptation de ce qui a été appris au cadre professionnel. Effectivement, nous ne sommes pas dans un contexte de transfert par généralisation impliquant une reproduction et une routinisation de tâches apprises (Roussel, 2011) comme l'utilisation d'un logiciel de bureautique ou des fonctions d'un nouvel appareil. En revanche, nous sommes dans un contexte de transfert par adaptation des apprentissages à un autre contexte nécessitant de l'expérimentation pendant un certain temps, ainsi que de la réflexivité à des fins d'amélioration (autorégulation) (Roussel, 2015).

Cette capacité de transfert nécessite de la motivation et de l'engagement de la part du participant, ce qui a été observé dans ce contexte, comme nous venons de le décrire (voir 5.4.4). Elle nécessite également la conception d'un dispositif de formation qui favorise, idéalement, les apprentissages au départ de situations proches de la complexité de l'activité réelle, ce qui est le cas dans le cadre du dispositif de type planspiel conçu (voir 3.3). De même, il convient de favoriser les apprentissages dans et sur l'action, grâce à une approche expérientielle incluant un travail réflexif, ce que nous avons pu implémenter dans ce dispositif (voir 3.6 et 3.7).

En tant que conceptrice du dispositif, ces éléments nous permettent légitimement d'affirmer que la participation à ce module permet d'initier le transfert des apprentissages vers le milieu professionnel. Pour autant, il convient de prendre en compte le fait que les futurs et jeunes praticiens ne sont pas, au moment de leur participation au module, engagés dans des emplois stabilisés. Il faut alors envisager les possibilités de transfert vers le milieu professionnel en tenant compte de leur expérience acquise durant leur cursus (stages, projets, rencontres, etc.) et

de leur expérience récente dans le milieu professionnel concernant les jeunes praticiens. Nous formulons l'hypothèse que ces considérations quant aux transferts des apprentissages peuvent être mises en perspective avec celles relatives au profil de personnes entrant en formation dans une optique de transformation d'identité professionnelle à la faveur d'un projet visé (par exemple, obtenir un nouveau poste nécessitant le développement de compétences à y transférer) (Bourgeois, 1998 ; Roussel, 2015).

En complément à ces aspects, nous pouvons mentionner que les participants ont identifié, durant les phases d'analyse réflexive, différents éléments relatifs à des transferts d'apprentissage. Que la question soit explicitement posée ou non.

Ainsi, nous pouvons faire référence à la dimension d'apprentissage et d'enrichissement discutée et référencée ci-dessus (voir 5.4.2). Et lorsque la question est explicitement posée, certains éléments saillants apparaissent. Ceux-ci sont centrés sur « la méthodologie et le travail par itération » dans son ensemble comme illustré par Nathan (Q9, Q11, 11/02/2022), avec au cœur des apprentissages, les interactions et les échanges entre praticien et décideur. En particulier, notons que sont mentionnés le travail de contextualisation, de collaboration pour construire le projet et pour valider les choix en amont de la décision finale ainsi que le travail de préparation d'une synthèse et la communication vers le décideur, entre autres.

La figure suivante met en évidence (en vert) les dimensions en lien avec les apprentissages dont le transfert a été explicitement relevé par les participants.

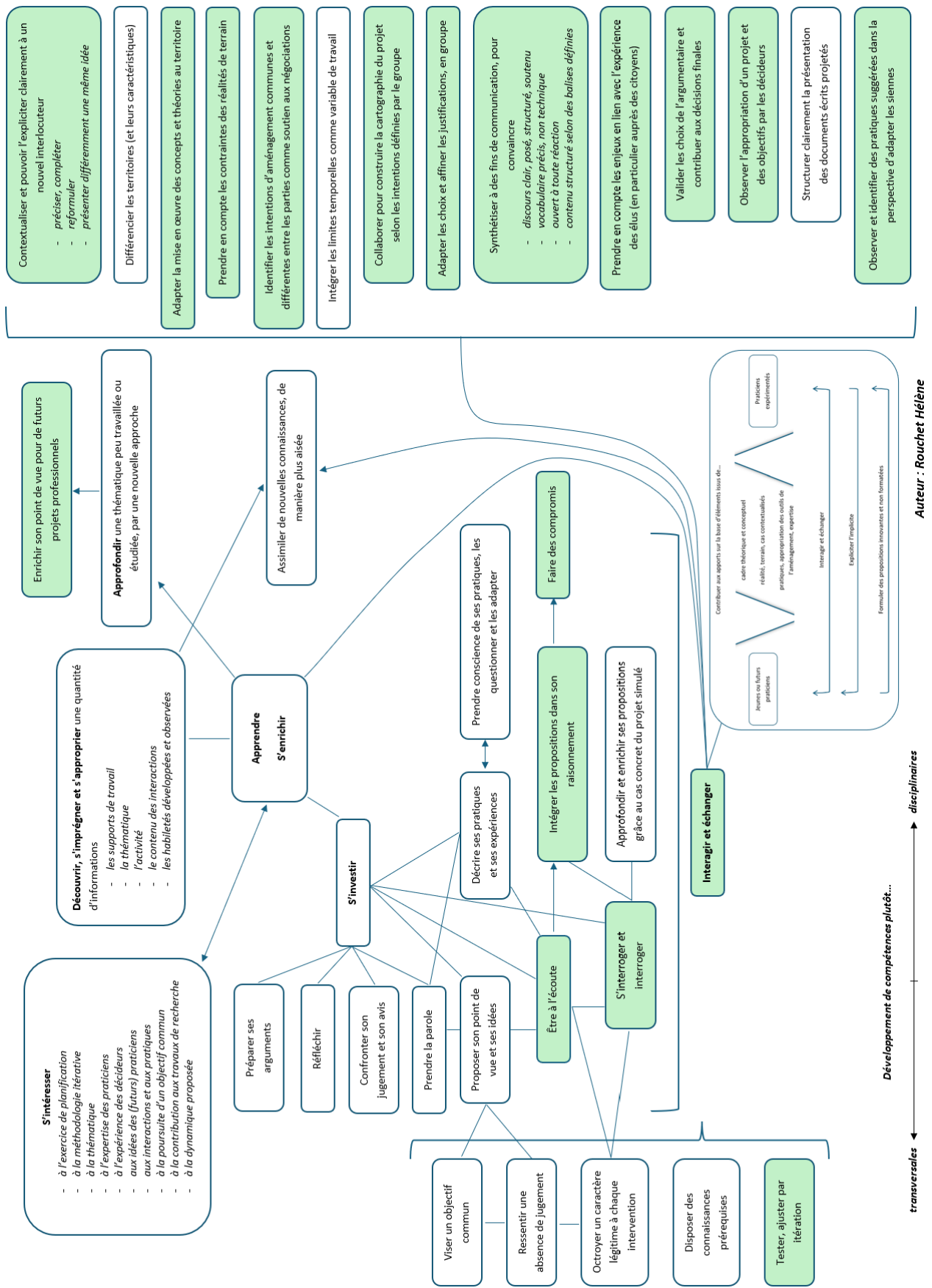


Figure 46. Dimensions en lien avec les transferts d'apprentissage explicites

Auteur : Rouchet Hélène

5.4.7. À propos de l'identification de besoins en formation

Comme détaillé précédemment (voir 2.4.1), la littérature relative à l'implémentation d'une analyse des besoins en formation au sein d'un contexte professionnel (tant concernant l'approche théorique et que l'approche opérationnelle) nous permet un éclairage complémentaire quant à l'exploitation des matériaux récoltés (Albarello, 2006 ; Barbier & Lesne, 1977 ; Roegiers & al., 1992) . En effet, les matériaux traités spécifiquement dans le cadre de cette recherche contribuent à identifier certains besoins au travers de l'expression d'un souhait (situation attendue), d'un manque (situation actuelle) ou d'une action à entreprendre (Bourgeois, 1991) (voir *Figure 13. Le besoin comme construction mentale articulée autour de trois pôles*).

La réponse à ses besoins se décline en objectifs qui peuvent se traduire par des actions impliquant soit des changements d'ordre structurel ou organisationnel (remédiation ou optimisation), soit une action de formation (développement de compétences), soit les deux de manière concomitante (Bourgeois, 1991 ; Roegiers & al., 1992). Ces actions doivent s'ancrer dans le champ professionnel concerné, car c'est par rapport à celui-ci qu'elle prend sens (Barbier & Lesne, 1977 ; Bourgeois, 1991) (voir *Figure 14. Analyse des besoins en formation. Champs de pratiques et niveau d'objectifs*). Ceci nécessite, pour l'analyste, une première phase d'immersion au sein de la sphère professionnelle dans laquelle s'intègre l'analyse des besoins en formation (Albarello, 2006).

Nous pouvons nourrir nos réflexions à l'aide de cet éclairage, au départ des manques, souhaits et actions exprimés par les participants que nous avons relevés dans les matériaux. Notre propos s'inscrit – et se limite – à certains besoins exprimés par rapport au dispositif de formation expérimenté (champ des formes institutionnelles des activités de formation) en lien avec les compétences utiles dans le milieu professionnel (champ du travail), spécifiquement dans le cadre des interactions entre praticiens et décideurs.

Il apparait que les futurs et jeunes praticiens, tout en ayant identifié différents apports liés à la présence des praticiens expérimentés et des décideurs, sont demandeurs d'encore « plus », en particulier de la part des praticiens.

Entre autres, citons Elyne qui souhaite une « aide théorique supplémentaire pouvant servir aux étudiants dans le futur [et, par ailleurs,] un accompagnement

dans le cadre d'un vrai projet » (Elyne, Q5b, 10/02/2022, Q4b, 11/02/2022) et Nathan qui aimerait que les praticiens expérimentés apportent encore « plus de guidelines [et des] règles de bonne pratiques (*sic*) » durant l'activité (Nathan, Q5b, 10/02/2022, Q4b, 11/02/2022).

Lors de la phase V du module (par équipe), une demande a expressément été formulée durant le travail de préparation entre les praticiens, en amont de la rencontre avec le décideur, au moment de décider qui va présenter oralement le projet. Extrait sélectionné.

Maxime (praticien expérimenté) : (...) je ne peux qu'encourager en tout cas un étudiant à saisir cette opportunité parce que c'est génial franchement de pouvoir avoir ici à présenter un dossier à un élu. Vous allez vraiment être dans une situation de vie professionnelle. Et lui doit se saisir – de vos – de toutes vos bonnes idées pour pouvoir convaincre, s'il est convaincu. (heu) Et pouvoir après, comme j'entends, aller discuter pour aboutir à un compromis, à un accord avec ses homologues des pays voisins.

Louise (jeune praticienne) : Si je peux juste dire mon avis. C'est (ben) On a déjà présenté hier, donc peut-être, on pourrait bénéficier de votre expérience de pouvoir présenter. Et comme ça nous on peut prendre des notes à côté de ce qui est justement les éléments essentiels à bien dire en avant, certaines techniques pour insister justement sur ces éléments. Alors que du coup, si il y en a un de nous qui parle, (ben) on n'aura pas votre expertise et je pense que c'est peut-être dommage vu qu'on a déjà présenté hier, on s'était déjà retrouvé devant un public. C'est vrai que c'est pas un élu donc c'est pas le même exercice, mais je trouve que pour nous, dans le cadre de cette formation, bénéficier aussi d'une présentation d'un professionnel, c'est aussi très intéressant. (Maxime et Louise, phase V, 11/02/2022)

Cette demande de Louise est soutenue par les autres futurs et jeunes praticiens. En tenant compte du point de vue exprimé par Maxime, la concertation a abouti à la solution suivante : (I) un praticien expérimenté introduit et présente le projet à l'élu, puis l'échange est collectif, (II) les futurs et jeunes praticiens présentent le

projet finalisé aux décideurs, en soutien à leur bourgmestre, durant la phase suivante en plénière (phase VI).

Après avoir expérimenté le dispositif, les futurs et jeunes praticiens expriment le souhait d'observer « comment se déroule une présentation de projet en présence de mandataires dans la vie courante » (Elyne, Q5b, 11/02/2022) et que « plus de cours intégrant une dimension projet nécessitant la rencontre avec eux pourrait être bénéfique » (Lucas, Q5b, 11/02/2022) au sein de leur formation initiale. Durant celle-ci, « nous avons déjà eu l'occasion de discuter et échanger autour d'un projet avec des praticiens et des élus locaux. » « Ici, nous avons eu la chance de participer à une mise en accord des différents élus des différentes régions. C'est la première fois que nous assistons à la phase de finalisation d'un projet. » (Louise, Q8a et Q8b, 11/02/2022)

Puisque le dispositif de formation intègre leur formation initiale, c'est au sein de celle-ci (champ des formes institutionnelles des activités de formation) que les besoins exprimés sont à considérer, tenant compte que les apprentissages relevant du dispositif sont en lien avec les compétences utiles dans le milieu professionnel (champ du travail). Ainsi, selon le modèle de Bourgeois (figure 13), nous pouvons relever des besoins associés aux trois pôles de représentation. Conscients qu'ils vont être amenés, plus ou moins rapidement, à expérimenter des situations similaires dans leur milieu professionnel, les futurs et jeunes praticiens formulent des besoins en matière de formation, tenant compte de leur cursus finalisé ou en cours.

Comme relevé précédemment (Bourgeois, 1991 ; Roegiers & al., 1992), la prise en compte de ces besoins et l'implémentation d'objectifs au sein de la formation initiale relèvent d'un processus de négociation et d'arbitrage avec, notamment, les responsables hiérarchiques. Dans le cadre de la formation initiale des praticiens, les adaptations à opérer au sein du cursus pour tenir compte de ces besoins seraient à arbitrer avec les responsables des cursus de formation.

5.4.8. À propos des impacts de la mise en œuvre en distanciel de la formation

Comme présenté, initialement prévu en présentiel, un passage vers une formule en ligne a été imposé peu de temps avant l'événement, en raison de contraintes externes, avec des impacts quant à la préparation (voir 4.3.3).

Nous pouvons relever différents impacts durant l'implémentation du module.

a) Le temps nécessaire à la gestion des aspects techniques

En effet, la prise en main des outils utilisés (plateforme Zoom, tableaux virtuels Padlet, questionnaires Wooclap, etc.) par les participants nécessite un temps de consignes et de test. Pour le public concerné, par leurs habitudes de travail développées ces dernières années (enseignement en ligne, travail à distance, etc.), ceci a été réalisé sans difficulté particulière.

Par ailleurs, des manipulations techniques de la part des responsables logistiques ou des modérateurs étaient nécessaires entre certaines phases. Un temps devait donc y être consacré. Si possible, cela s'organisait en même temps que les pauses des participants.

Durant les activités, de petits bugs techniques (coupure de micro, problème de projection d'écran, par exemple) sont apparus, résolus rapidement, mais interrompant la dynamique en cours.

b) Le ressenti des participants

Les participants s'étaient initialement inscrits au départ de la formule en présentiel. S'ils se sont engagés pleinement dans la version en distanciel (formule hybride), ils conservent cependant le souhait, déçu, de rencontrer tous les autres participants « en vrai ».

Concernant le processus de travail par écran interposé, le fait d'être devant un ordinateur durant une longue durée peut être inconfortable. Et, concernant les interactions entre les participants, elles sont considérées comme moins fluides (voir 5.4.2) et potentiellement freinées par le fait d'être devant un écran.

(...) donc moi c'était le petit bonhomme qui sourit également. J'ai hésité avec le petit bonhomme avec les lunettes aussi parce qu'on reçoit beaucoup d'informations, c'est très intéressant et donc voilà, c'est un mix

entre les deux. C'est vrai que, voilà, un tout grand merci à tous parce que, vu la situation, c'était pas simple de mettre ça en place et je pense que l'objectif est quand même atteint. Donc, mais c'est vrai, c'est beaucoup d'informations sur l'ordinateur (...) (Sophie, praticienne expérimentée, focus group, 10/02/2022)

[Concernant « le fait d'échanger les points de vue »] c'est aussi pendant la création de la carte et même lors de la première activité. C'est toujours enrichissant d'échanger nos points de vue et d'un peu confronter nos avis. Et je trouve que les méthodologies employées aujourd'hui ont permis vraiment de pouvoir échanger même si on était en ligne, même si c'était plus compliqué. Et on voit bien qu'après une pause ou au démarrage de la journée, on est un peu moins chaud de se lancer à parler sur, enfin, par écran interposé, mais je trouve que c'était relativement bien fait et ça m'a permis d'apprendre quand même (...). (Louise, jeune praticienne, focus group, 10/02/2022)

Pour autant, il est relevé que cela n'a pas empêché d'atteindre les objectifs et que les méthodes et techniques ont favorisé les interactions et ont permis les apprentissages.

Notons que ces impressions ont été exprimées le premier jour du module. Le second jour, aucune allusion n'est faite à ce sujet. Nous formulons l'hypothèse qu'une fois la déception surmontée et l'adaptation au format opérées le premier jour, ces considérations sont devenues secondaires le deuxième jour par rapport aux nouveaux enjeux ce jour-là (dont les interactions avec les décideurs).

c) La possibilité de « disparition » des participants

En qualité d'organisatrice et de modératrice durant l'événement, nous relevons des phénomènes susceptibles de freiner le confort des interactions. En effet, en raison de problème de stabilité de leur connexion, il arrive que des participants coupent leur vidéo, tout en participant aux échanges. A l'inverse, certains participants coupent leur micro durant les discussions, ne souhaitant pas intervenir. Par ailleurs, pour des raisons impérieuses extérieures, certains

peuvent « quitter » la formation durant un temps plus ou moins long (idéalement en prévenant les autres participants).

Si ces cas sont isolés face à l'engagement et l'investissement des participants durant la formation, ils existent.

Dans ce contexte, il ne nous est pas possible d'en mesurer un réel impact. Par ailleurs, à l'exception des raisons techniques, le choix d'un participant de « se mettre en retrait » durant une formation en présentiel existe également.

En tenant compte des résultats présentés en amont (voir 5.3), selon les modalités d'organisation proposées, face à ces différents constats, nous ne pouvons pas conclure que le passage en ligne a eu un impact négatif quant aux apprentissages. En conséquence, un éventuel « gain » dans le cadre d'une organisation en présentiel ne peut être que supposé.

Pour autant, par rapport aux contraintes organisationnelles et aux impacts méthodologiques et didactiques générés par un changement de format, nous recommandons que celui-ci soit identifié au plus tôt dans la conception d'un dispositif similaire ou dans l'adaptation du dispositif existant.

6. DISCUSSION CONCLUSIVE ET PROLONGEMENTS RÉFLEXIFS

6.1. Retour sur les hypothèses

L'exploration des pratiques professionnelles et la contextualisation des interactions entre praticiens et décideurs de l'aménagement du territoire au niveau communal en Wallonie nous a permis de la validation, tout en nuance, de la première hypothèse de recherche : « Les praticiens de l'aménagement du territoire jouent un rôle formateur à l'égard des mandataires publics pour contribuer à un aménagement du territoire efficace » (Chapitre 2).

Le cadrage d'un dispositif de formation de type planspiel (Chapitre 3), la conception et l'expérimentation du module de formation nous ont permis de tester notre seconde hypothèse : « Il est possible d'inclure dans la formation initiale des futurs praticiens un dispositif spécifique permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs » (Chapitre 4).

Ce dispositif devait idéalement permettre aux étudiants (futurs praticiens) de

1. observer les pratiques entre praticiens et décideurs ;
2. participer, en tant que jeunes praticiens, à la création d'un projet impliquant des interactions avec des mandataires locaux ;
3. et ainsi d'initier et développer des compétences spécifiques.

L'expérimentation de celui-ci et l'analyse des matériaux récoltés ont démontré comment et dans quelle mesure le module pouvait répondre à ces attentes (Chapitre 4 et Chapitre 5).

Par ailleurs, des besoins de formation ont pu être identifiés au départ des matériaux récoltés auprès des acteurs professionnels et des futurs ou jeunes praticiens (Chapitre 2 et Chapitre 5). Comme mentionné, la prise en compte des besoins exprimés et leur traduction en objectifs de formation résultent d'un processus de négociation et d'arbitrage entre les bénéficiaires présumés pour les personnes, les groupes, les responsables hiérarchiques et le milieu socioprofessionnel. Si l'on rapporte cette considération au cadre de la formation initiale des praticiens, ce sont les opérateurs de celle-ci qui vont pouvoir intégrer (ou non) la réponse aux besoins formulés dans les programmes des formations.

6.2. Positionnement du module expérimenté au sein du continuum d'activités d'apprentissage

Nous avons identifié l'intérêt d'exploiter un planspiel en aménagement du territoire en lien avec les caractéristiques de ce type de dispositif, la mise en œuvre de l'apprentissage par l'expérience et les activités à développer au sein des formations professionnalisantes des praticiens illustrées au sein d'un continuum (voir 3.6.3).

Comme Baldwin et Rosier (2017) le soulignent, le continuum est à appliquer et à soumettre à l'épreuve des programmes universitaires à des fins de comparaison de ceux-ci et de recherche quant à l'implémentation et aux apports de ce type d'apprentissage, dans l'optique de préparer au mieux les futurs praticiens à entrer dans la profession.

Table 3. Continuum of Experiential Learning Experiences in Planning Programs in Australia.

Brief Encounters	Applied Project	Studio-Project-Based Work with a Client and/or Community	Structured Work Practicum or Formal Work Experience
Guest speakers Field trip to tribunal or site	Track development application of Council Moot or appeal simulation or role-play in law or conflict resolution "Shadow" a planning practitioner for a day	Development/design of project at a real site, working for a client Studio based with real project outcome Practitioner lecture with associated in-class exercise	Work placement under supervision of planning professional for semester, month, or sandwich year May be combined with classroom learning (e.g., one day/week or intensive block course)
Predominantly university based ←		→ Predominantly workplace based	
► Increasing complexity of reflection regarding theory-practice links			

Source: Adapted from Jones et al. 2009a, 2009b; Freestone and Wood 2006.

Figure 47. Positionnement du module de formation au sein du continuum d'apprentissage par l'expérience dans la formation initiale des aménageurs

Adapté, d'après Baldwin & Rosier, 2017, p.51

La particularité du dispositif de formation que nous avons mis en œuvre est d'avoir intégré les pratiques professionnelles observables habituellement dans la sphère professionnelle au sein même d'un dispositif intégré au cadre universitaire. Or, le continuum présente les perspectives uniquement du point de vue du rapprochement du futur praticien avec la sphère professionnelle préfigurant l'idée que c'est uniquement dans le milieu professionnel que les pratiques « réelles » peuvent être observées ou implémentées.

De plus, considérant les apprentissages par atelier ou par projet, ceux-ci portent spécifiquement sur des cas réels avec une attente de production de résultats à destination d'un client ou de la société. Au sein de notre module de formation, le cas est volontairement fictif avec, cependant, des caractéristiques issues de la réalité. L'apprentissage s'opère par essai-erreur au sein d'un scénario dynamique et ouvert et la notion de gain ou de victoire est en lien avec une solution considérée comme positive à un problème initial ou l'obtention d'un résultat spécifique souhaité (voir 3.3). Nous sommes donc en situation inversée. Les pratiques professionnelles sont réelles et le cas est simulé dans ce module de formation. Les cas sont réels et les pratiques professionnelles sont à approcher et à tester « en classe » avec des acteurs fictifs ou, de manière ponctuelle, avec des professionnels dans le cas de l'atelier ou du projet (Baldwin & Rosier, 2017 ; Bastin & Scherrer, 2018).

Dès lors, il apparaît que le module de formation tel qu'implémenté pourrait relever d'une catégorie intermédiaire entre les activités proposées dans la catégorie des ateliers et projets et les stages (figure 47).

6.3. Intégration d'objectifs d'apprentissage spécifiques dans les programmes de formation

En répondant à nos hypothèses et comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, ce sont les opérateurs des formations qui vous pouvoir intégrer la réponse aux besoins formulés relatifs aux interactions entre praticiens et élus (mandataires publics communaux) en matière d'aménagement du territoire au sein des programmes. Se pose dès lors une question légitime. Comment y apporter une réponse au sein des formations ?

6.3.1. Des modèles pour cadrer les recommandations

Pour clarifier notre raisonnement, il apparaît pertinent de revenir aux fondamentaux de la didactique (voir 1.2.3). Au départ du système didactique recontextualisé (figure 3), nous pouvons illustrer synthétiquement le système didactique en œuvre dans la sphère professionnelle présentée dans le Chapitre 2. En effet, notre

hypothèse de départ suppose que le mandataire public puisse être en posture d'apprenant, que le praticien puisse être en posture de formateur (au sens large), le contenu disciplinaire étant spécifique à l'aménagement du territoire (figure 48).

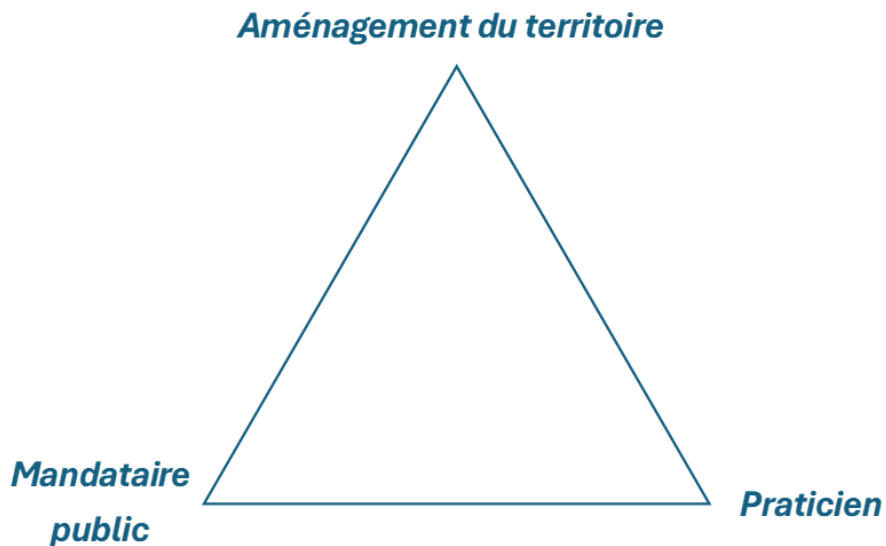


Figure 48. Le triangle didactique en contexte professionnel

Auteur : Rouchet Hélène

Dans le cadre de la formation initiale ou continue des praticiens, c'est le (futur) praticien qui est l'apprenant (figure 49).

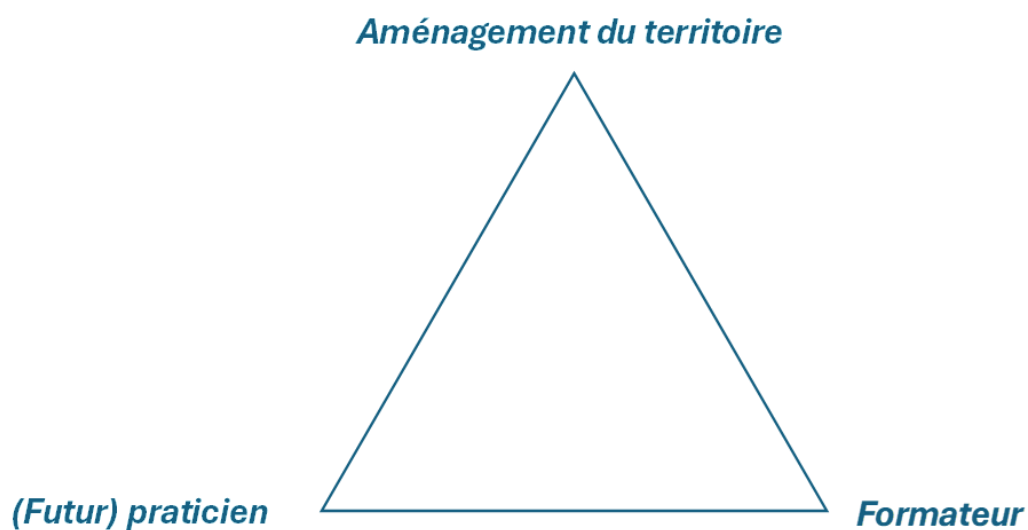


Figure 49. Le triangle didactique en contexte de formation

Auteur : Rouchet Hélène

Notre réflexion tient compte de deux configurations potentielles pour l'intégration au sein des programmes que nous modélisons comme suit.

Premièrement, la configuration que nous nommons « par extension » (figure 50). Dans un contexte de formation formel (un formateur – un apprenant, le (futur) praticien – un contenu disciplinaire relatif à l'aménagement du territoire), le formateur tient compte des interactions que le (futur) praticien aura à gérer avec les décideurs locaux en lien avec un contenu disciplinaire. Au sein des activités habituelles d'apprentissage, il intègre ce facteur comme un élément à prendre en compte. Cette intégration peut être implicite ou explicite et les apprentissages qui en découlent peuvent également être implicites ou explicites selon la place accordée à ce facteur et à son analyse.

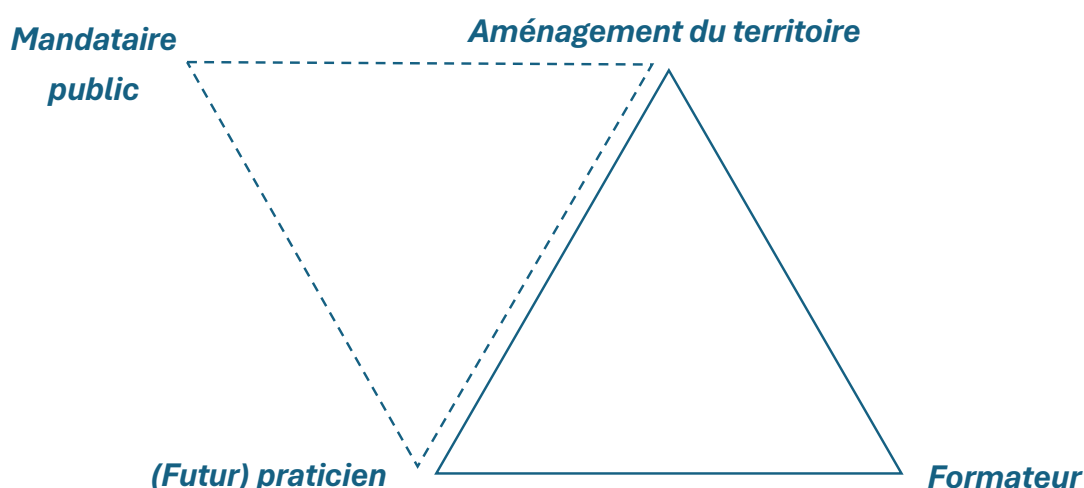


Figure 50. Modèle d'intégration dans les programmes « par extension »

Auteur : Rouchet Hélène

Deuxièmement, la configuration que nous nommons « par formalisation » (figure 51). Au sein du programme de formation, une activité ou un dispositif d'apprentissage spécifique est mis en œuvre pour contribuer au développement des compétences des (futurs) praticiens tenant compte du rôle de formateur (au sens large) qu'il aura à jouer dans le cadre d'interaction avec un mandataire en aménagement du territoire. Cette formalisation est, par principe, explicite et les

apprentissages qui en découlent se devraient d'être explicites, puisqu'objet de l'activité ou du dispositif.

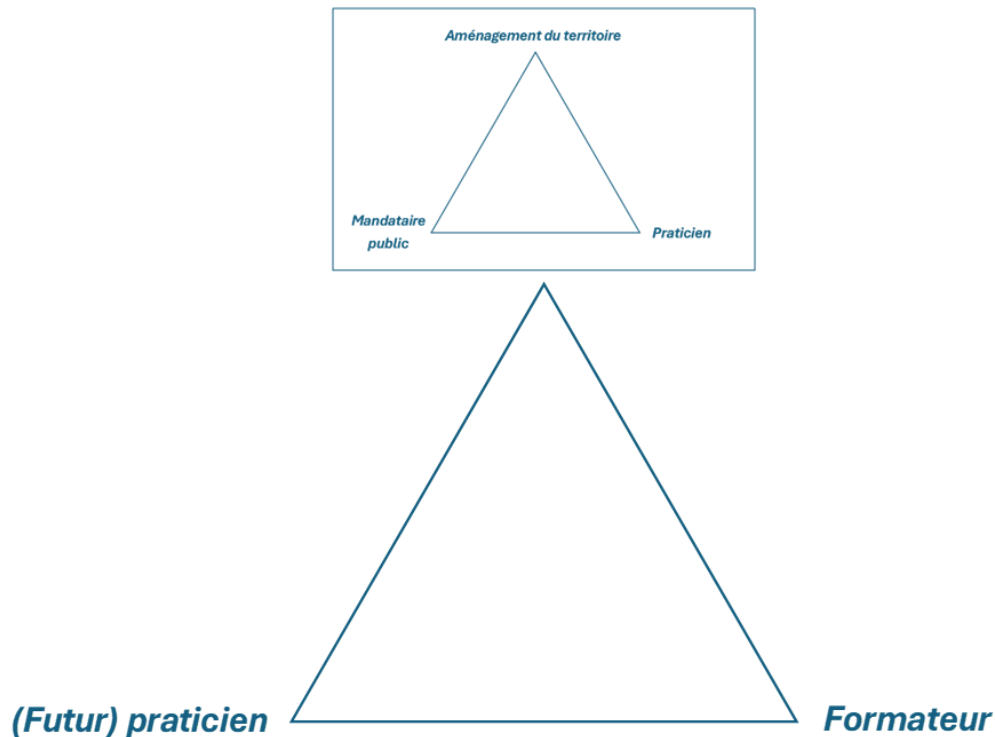


Figure 51. Modèle d'intégration dans les programmes « par formalisation »

Auteur : Rouchet Hélène

Précisons que notre réflexion ne repose pas sur l'exclusion d'un modèle par rapport à l'autre, mais sur leur complémentarité. De la même manière, ces configurations ne préfigurent pas un continuum ; elles renvoient aux objectifs d'apprentissage d'une activité ou d'un dispositif proposé.

Nous distinguons volontairement « activité » et « dispositif » d'apprentissage. Cela permet d'attirer l'attention sur le fait qu'une activité d'apprentissage (réaliser une tâche concrète) peut se décliner en un temps court (par exemple, 30 minutes) là où un dispositif (cadre structuré, ensemble organisé avec des ressources définies) se compose habituellement de plusieurs activités d'apprentissage et nécessite un temps plus long (par exemple, une ou plusieurs séances de formation). Intégrer une activité d'apprentissage spécifique au sein d'un dispositif existant ou concevoir

un nouveau dispositif spécifique implique donc des considérations organisationnelles et des moyens différents.

6.3.2. *Recommandations pour l'intégration au sein de la formation initiale*

Au départ des modèles proposés précédemment, nous pouvons donc décliner différents cas de figure que les opérateurs de formation peuvent prendre en compte pour adapter celle-ci. Nous proposons un cadre général qu'il convient de décliner selon les spécificités de chaque programme de formation initiale en aménagement du territoire (voir 2.1.5). Ce cadre général s'inscrit dans la logique d'apprentissage par l'expérience (voir 6.2) et de professionnalisation de la formation des futurs praticiens (voir 2.1.5). Pour rappel, l'inclusion d'activités ou de dispositifs d'apprentissage spécifiques dans les programmes de formation initiale repose sur un rapport cout / bénéfices apprécié par les opérateurs.

Comme précisé concernant le modèle d'intégration dans les programmes « par extension », nous considérons qu'au sein des activités habituelles d'apprentissage, le formateur intègre comme paramètre les interactions que le futur praticien aura à gérer avec les décideurs locaux. Ce paramètre est mis directement en lien avec le contenu disciplinaire de l'enseignement en question.

- Soit ce paramètre est déjà présent au sein d'un dispositif d'enseignement du programme (ou de plusieurs dispositifs).
- Soit un travail d'analyse des programmes peut être réalisé pour identifier dans quels dispositifs existants ce paramètre pourrait être intégré.
- Soit les deux cas de figure sont conjoints.

Pour autant, comme relevé, cette intégration peut être implicite ou explicite et les apprentissages qui en découlent peuvent également être implicites ou explicites selon la place accordée à ce paramètre et à son analyse. Exprimé autrement, si cette intégration est implicite et qu'il n'y a pas d'attention particulière portée sur ce point, les apprentissages seront minimes, voire nuls, reposant uniquement sur les capacités d'analyses préacquises par l'étudiant. À l'inverse, si cette intégration est explicitée et fait l'objet d'une attention particulière, alors nous pouvons supposer que se développent des apprentissages spécifiques par l'intermédiaire de

conseils, de partages d'expérience, etc. Ces apprentissages peuvent porter sur l'une ou l'autre dimension du triangle didactique en contexte professionnel (figure 48).

Prenons pour exemple l'étudiant qui devrait « concevoir des propositions d'aménagement d'un site à destination d'un échevin en aménagement du territoire et du collègue de sa commune – acteurs fictifs ». Si cette donnée relève d'une information contextuelle parmi d'autres, il n'y a pas d'apprentissages spécifiques envisagés. Si cette donnée relève d'attendus précisés par le formateur (il faut concevoir des propositions d'aménagement d'un site et il faut être capable de les expliciter spécifiquement à un échevin et son collègue et de s'assurer de leur compréhension), alors des apprentissages spécifiques sont attendus.

Pour aller plus loin dans les apprentissages, comment intégrer une formalisation spécifique et approfondie des apprentissages selon la deuxième configuration proposée ?

- Soit, comme démontré dans le cadre de cette recherche, un dispositif spécifique peut être créé.
- Soit une intégration pourrait s'envisager au sein de dispositifs d'enseignement existants.
- Soit les deux possibilités peuvent être réalisées.

En effet, le travail de formalisation spécifique et approfondie requière une analyse réflexive et un cadrage par rapport à une situation d'apprentissage donnée. Et cette analyse et ce cadrage peuvent être nourris par les contributions de cette recherche comme la contextualisation des pratiques professionnelles, les matériaux et les résultats d'analyse ou encore les modèles didactiques proposés.

Prenons pour exemple l'étudiant qui, durant une visite dans le cadre d'un cours, bénéficie du témoignage d'un élu communal et de l'un ou l'autre praticien concernant l'implémentation d'un projet d'aménagement (existant ou à venir). De manière explicite, les objectifs d'apprentissage peuvent, par exemple, renvoyer à la compréhension d'un montage de projet. Et, en plus, une analyse réflexive, une mise en contexte et un cadrage peuvent être mis en œuvre en classe, avant et après la visite, quant aux interactions entre les praticiens, le décideur et le contenu spécifique travaillé. Il s'agit bien, dans cet exemple, d'une intégration formalisée.

L'étudiant bénéficie alors de grilles de lecture spécifiques lui permettant d'appréhender et d'initier les compétences professionnelles utiles aux interactions à venir entre praticiens et décideurs en aménagement du territoire.

En conclusion, les recommandations d'inclusion dans les programmes portent sur

- l'explicitation des apprentissages spécifiques au sein des dispositifs d'enseignement existants ;
- l'intégration de nouvelles activités d'apprentissage au sein des dispositifs d'enseignement existants ;
- la formalisation des apprentissages à intégrer au sein des dispositifs d'enseignement existants (analyse réflexive, mise en contexte et cadrage) ;
- l'intégration de nouveaux dispositifs spécifiques centrés sur ces apprentissages.

6.3.3. À propos de la réplique du dispositif expérimenté

Concernant l'intégration d'un nouveau dispositif au sein d'un programme de formation, se pose la question de la possibilité de la réplique du module et de son intégration officielle dans un programme d'étude en aménagement du territoire.

En effet, cette possibilité existe et est envisageable sous certaines conditions. Elle implique également certaines observations à prendre en compte.

De manière pragmatique, le travail de conception et de mise en œuvre des ressources existantes a été réfléchi de manière à pouvoir être réexploitable, en tout ou en partie, et ajustable dans une certaine mesure si l'un ou l'autre paramètre du dispositif devait évoluer (par exemple, le nombre d'équipes).

Dans le cadre d'une réplique du dispositif de formation, nous recommandons de centrer son organisation sur les finalités d'apprentissage et, éventuellement, la recherche dans ce domaine. La combinaison avec des finalités de recherche en aménagement du territoire (voir 4.3.4) a généré des contraintes organisationnelles qui pourraient ainsi être allégées (et qui pourraient potentiellement être compensées ultérieurement grâce à des enregistrements).

Concernant le contexte d'implémentation du module dans le cadre de l'Université de la Grande Région (UniGR) (voir 4.2), sa pérennisation par les recteurs et rectrices des universités partenaires est de nature à favoriser la pérennisation des travaux tels que ceux réalisés au sein de l'UniGR-CBS, dont ce dispositif de formation.

L'intégration formelle dans les programmes relève cependant des prérogatives des universités partenaires, l'Université de Liège dans le cas présent. Ainsi, les démarches à suivre sont celles relatives à toute création de cours. Dans le cas du dispositif tel que présenté, il pourrait s'agir d'un cours à option. Nous recommandons, par ailleurs, que ce cours comporte une séance de préparation (ce qui, dans ce dispositif, a été réalisé par des contacts en ligne et des échanges de courriels) ainsi qu'au moins une séance ultérieure d'analyse réflexive et de cadrage. En raison des prérequis et des préacquis nécessaires, nous recommandons une organisation en fin de parcours de master. Ceci permettrait par ailleurs de prendre en compte et d'éclairer les autres situations et activités d'apprentissage, au sein des autres dispositifs du programme, qui auraient été vécues par les étudiants.

L'ULiège étant membre de l'UniGR, l'officialisation d'un cours en lien avec ce dispositif de formation est légitime et envisageable à ce titre. Notons d'ailleurs qu'une attribution de 3 crédits (ECTS) pour la participation au dispositif de formation a pu être obtenue au sein d'autres universités partenaires dont les démarches de reconnaissance le permettaient. Dans le cas du dispositif expérimenté, les participants ont bénéficié d'une attestation (de même type que pour une formation continue) de l'UniGR-CBS permettant de valoriser leur participation auprès de leur (futur) employeur. Ce scénario peut toujours être réalisable. On ne parle cependant plus d'intégration officielle dans les programmes de formation initiale dans ce cas.

Dans ce contexte, nous ne pouvons pas nous prononcer sur l'intégration de ce dispositif-ci dans les programmes des autres universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, au vu de la collaboration entre les opérateurs de formation dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux masters et de l'accréditation des cursus (voir 2.1.5), nous pouvons émettre l'éventualité de partenariats si une

demande de la part des acteurs des formations est faite. Soit concernant ce dispositif même, soit concernant un dispositif similaire à créer.

6.4. De l'intégration de la didactique au sein des formations initiales en aménagement du territoire

6.4.1. De la didactique en aménagement du territoire

Nous constatons lors de nos lectures que des compétences didactiques n'apparaissent pas dans les attendus des compétences des aménageurs. Cependant, il est possible d'en retrouver certains aspects en filigrane, généralement référencés sous des intitulés de communication. Ainsi, des études servant de références en la matière mentionnent la compétence « Communiquer de manière formelle et informelle avec les fonctionnaires et les élus » ou encore « Travailler avec le grand public (les personnes moins familiarisées avec les méthodes et les processus de planification) » (Alexander, 2001 ; Ozawa & Seltzer, 1999). Le didacticien y lira deux compétences qui ne relèvent pas de la seule capacité à « savoir communiquer ». Cependant, telles que formulées, ces mentions ne renvoient à aucun concept d'ordre didactique.

De la même manière, le Conseil Européen des Urbanistes (European Council of Spatial planners – ECTP-CEU, 2013) a développé le cadre de référence pour caractériser les compétences nécessaires à la reconnaissance des qualifications d'un aménageur professionnel et à la reconnaissance des programmes de formation dédiés. Il n'y est pas fait mention de compétences d'ordre didactique.

Par ailleurs, il convient de prendre en compte, que le terme « didactique » est couramment employé en référence au fait de « savoir bien expliquer quelque chose », c'est-à-dire en référence à la transposition didactique. En langage courant, cet emploi est généralement admis. Cependant, sur un plan scientifique, il ne fait référence qu'à un seul axe du champ d'étude de la didactique (voir 2.3.5.1).

Il est dès lors compréhensible de ne pas trouver de référence spécifique dans les cadres de certification des programmes d'étude.

Notons une ouverture notable, hors de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En France, la fiche actualisée de certification professionnelle du Master en urbanisme et aménagement mentionne comme compétence transversale « Communiquer à des fins de formation ou de transfert de connaissances, par oral et par écrit, en français et dans au moins une langue étrangère » (France compétences, 2025). À nouveau, le didacticien y lira des enjeux didactiques au-delà des aspects relevant de la communication.

Est-ce à dire qu'il n'existe pas, de manière générale, de didactique en aménagement du territoire ? Nous formulons l'hypothèse qu'elle existe, mais qu'elle n'est pas explicitée.

En participant à certaines réunions des réseaux thématiques PedagAU (Pédagogie en Aménagement et Urbanisme) de l'APERAU⁴⁸ et *Planning Education* de l'AESOP⁴⁹, nous avons pu rencontrer des enseignants-formateurs questionnant leurs pratiques, selon un contenu spécifique, en faveur d'un apprentissage jugé pertinent pour leurs étudiants. Ces questionnements pourraient, dans les faits, renvoyer à des considérations didactiques, plutôt que pédagogiques ou méthodologiques. En revanche, ce qui ne transparait pas, ce sont des propositions d'ordre didactique à intégrer dans les cursus mêmes des étudiants. Or, au travers de ce parcours de recherche, nous avons acquis la conviction que donner quelques clés et balises d'ordre didactique aux futurs praticiens est de nature à les aider dans leur entrée en fonction et dans leur activité professionnelle.

Un premier travail consisterait donc à caractériser et à faire reconnaître la didactique, ses champs d'étude et l'intérêt de développer des compétences dans ce domaine auprès des formateurs et professionnels.

⁴⁸ APERAU : Association pour la Promotion de l'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme. <https://www.aperau.net/recherche/reseaux-thematiques/reseau-pedagau/>

⁴⁹ AESOP : *Association of European Schools Of Planning*. <https://aesop-planning.eu/thematic-groups/planning-education>

6.4.2. Les apports de la didactique des sciences géographiques

L'aménagement du territoire est à la croisée de plusieurs disciplines comme illustré à la *Figure 6. L'aménagement du territoire, une démarche multidisciplinaire*. Il existe en didactique des sciences géographiques des ressources qui pourraient être proposées aux étudiants.

Précisons trois éléments importants à cet égard. Premièrement, dans notre contexte professionnel, la formation initiale en aménagement du territoire est associée au Département de géographie au sein duquel la discipline a historiquement été enseignée (précédemment, dans des programmes en sciences géographiques à finalité spécifique). Deuxièmement, en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, c'est au sein des cours de géographie que l'aménagement du territoire est étudié avec des référentiels spécifiques clarifiant les attendus d'apprentissage. Troisièmement, ceci s'inscrit dans un contexte dans lequel l'aménagement du territoire était une application de la géographie avant de se professionnaliser distinctement et de développer son propre champ d'étude (Douay & al., 2018). Il est donc légitime que l'aménagement du territoire soit un contenu disciplinaire travaillé en didactique des sciences géographiques et que des ressources y ont été exploitées ou développées à des fins didactiques.

Ainsi, au-delà du système didactique (ou triangle) et des modèles développés précédemment (voir 1.2.3 et 6.3.1), à titre d'exemples, nous mentionnons trois ressources qui pourraient être proposées aux étudiants. Citons le raisonnement multiscalair (Gérin-Grataloup, 2015), le réseau des concepts de base autour des questions clés de la géographie (Mérenne-Schoumaker, 2012) ou encore les concepts intégrateurs et les questions centrales du raisonnement géographique associées (Hertig, 2018). La compréhension et l'appropriation de ces ressources sont des outils en faveur du développement de compétences en didactique (en particulier la transposition à l'attention d'un public déterminé). Cette proposition de trois ressources est à adapter et à compléter par d'autres selon leur intérêt potentiel par rapport aux contenus des formations en aménagement. Ceci pourrait faire l'objet d'un travail de recherche spécifique.

6.5. Délimitations, des limitations

Plusieurs limites sont apparues durant ce travail de recherche. Celles-ci sont à mettre en lien avec le contour de la recherche développée, c'est-à-dire ses délimitations. Celles-ci résultent de choix à opérer ou de la prise en compte et de l'adaptation à des événements extérieurs.

À l'entame de la recherche, dans la perspective d'approcher le contexte professionnel des praticiens et des élus au niveau communal, plusieurs stratégies d'approche ont été mises en œuvre. En effet, nous avons été confrontée à trois écueils principaux. Premièrement, il a l'enjeu de la personnalité politique publique qu'est l'élu ; discourir sur le niveau de compétences de l'un ou l'autre reviendrait à (dis)créditer son image publique. Deuxièmement, il y a un enjeu d'ordre hiérarchique ou contractuel ; discourir sur le manque de compétences d'un employeur, d'un supérieur hiérarchique ou d'un commanditaire pourrait être préjudiciable. Troisièmement, il y a l'enjeu académique ; discourir auprès d'une chercheuse, doctorante de l'Université, tendrait à modifier ou à sélectionner ses propos dans l'idée de légitimer son discours. Les différentes stratégies d'approche, la diversité des fonctions et d'ancienneté des témoins rencontrés et la garantie d'anonymisation nous ont permis de lever autant que possible ces trois écueils. Les échanges avec les acteurs et leur partage d'expérience s'opéraient logiquement avec la contextualisation et l'exemplification de cas spécifiques au départ desquels nous avons récolté les données. Le travail de synthèse permettant de générer et de modéliser l'état de la situation (Chapitre 2), par définition, devait exclure toute mention de cas spécifique et toute identification d'acteurs. Afin de vérifier et nuancer notre première hypothèse, ceci n'est pas préjudiciable et répond au besoin de cette recherche. Cependant, un approfondissement de recherche à ce sujet ou le développement d'une recherche connexe impliqueront de développer une nouvelle méthodologie spécifique d'approche des acteurs, ce chapitre devenant alors un matériau à mettre en perspective.

Concernant l'analyse de la littérature relative au dispositif du planspiel (Chapitre 3), nous avons rencontré deux obstacles d'ordre linguistique et un obstacle d'accessibilité. Le premier obstacle concerne la littérature anglophone. La traduction *Planning game* peut faire référence à deux dispositifs différents, soit un

planspiel, soit une activité ludifiée à des fins de planification temporelle (réaliser un *planning*). Nous devons donc nous assurer de la bonne acception du terme en écartant les références qui ne relèvent pas d'un planspiel ainsi que les références ne permettant pas de clarifier avec certitude qu'il s'agit d'un planspiel ou de la réalisation d'un *planning*. Les deuxième et troisième obstacles concernent la littérature germanophone et son accessibilité. S'il existe une littérature scientifique d'accès classique, de nombreuses publications ne sont pas réalisées dans ce cadre. Et, comme nous l'avons précisé, le dispositif de type planspiel apparaît employé couramment dans ces pays, parfois avec un emploi erroné du terme. Nous avons dès lors pris soin d'identifier des ressources de référence. Nous avons employé différentes voies d'accès à ces ressources, celles proposées par l'Université ou personnelles lorsque ce n'était pas envisageable. Par ce double constat d'une littérature abondante à caractère scientifique ou de vulgarisation et d'un accès moins aisé, nous avons conscience qu'il existe potentiellement d'autres ressources de référence qui auraient peut-être apporté un éclairage ou une validation supplémentaire de notre analyse de la littérature.

Notre recherche s'est déroulée dans un contexte de changements importants et dont les effets se combinent. Il a fallu en tenir compte, générant des adaptations du projet initial, soit parce que ces changements induisaient des obstacles, soit parce qu'ils présentaient des ouvertures. Parmi les changements qui se sont produits sur un temps long, notons

- dans la sphère professionnelle, des changements de paradigmes et de réglementations en aménagement du territoire en Wallonie (avec l'instauration du CoDT, la mise en œuvre du SDT, l'autonomie de la Communauté germanophone, etc.) ;
- la définition d'un nouveau paysage de formation initiale en aménagement du territoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, impactant l'organisation et la structure des formations y compris au sein de notre Université ;
- le processus de pérennisation de l'Université de la Grande Région et des moyens associés ;
- au sein de l'Université, nos nouvelles missions d'enseignement auprès des (futurs) enseignants de géographie du niveau obligatoire et supérieur non universitaire ;

- les modifications des pratiques avec un passage du présentiel au distanciel, tant dans la sphère professionnelle que dans le milieu de l'enseignement et de la formation ;
- le contexte de la pandémie Covid-19 avec ses règles variables dans le temps et l'espace concernant les déplacements, la distanciation et le port du masque, le passeport vaccinal, etc.

Comme précisé (voir 4.3.3), concernant ce dernier point, les contraintes liées à la pandémie n'ont pas permis la réédition du module de formation dans le temps imparti, ce qui peut être une limite importante. Cependant, comme défini par la méthode d'analyse qualitative employée, cela n'invalide pas les résultats de nos travaux. La réplification initialement prévue du module de formation aurait permis d'effectuer des ajustements potentiels du dispositif, d'avoir une perspective comparative afin de nuancer et de compléter les résultats déjà obtenus (Chapitre 5). Notre recherche scientifique, dans ses différentes parties, est à caractère exploratoire et doit être considérée à ce titre.

Une autre limite que nous pouvons relever renvoie à la particularité d'implémenter un dispositif de formation à l'interface entre les apprentissages formels en milieu scolaire – le milieu universitaire dans ce cas – et les apprentissages professionnels au sein du milieu du travail. Les modèles et travaux didactiques ou pédagogiques auxquels nous pouvons nous référer pour nos travaux de recherche relèvent souvent exclusivement soit de l'enseignement scolaire (avec des attendus d'ordre certificatif), soit de la formation professionnelle (avec des attendus d'amélioration de pratiques ou de performances). Nous avons dès lors effectué un travail d'analyse afin d'identifier et de sélectionner les modèles et les travaux les plus pertinents par rapport à ce cas de recherche. Par ailleurs, durant ce travail d'analyse, il est apparu adéquat de retourner jusqu'aux travaux d'origine de certains modèles, que ceux-ci aient évolué au cours du temps ou non. En effet, nous constatons que certains sont diffusés avec des significations et des applications sensiblement éloignées de celles développées par l'auteur.

L'élément suivant relève plutôt de tensions que de limites à proprement parler. Durant la mise en œuvre du dispositif, nous devons être attentive à la fois aux objectifs de formation pour les participants et à la fois aux objectifs de notre

recherche et, dans le même temps, répondre aux rôles d'organisatrice référente, de modératrice d'équipe et de chercheuse. Cette conjonction implique d'avoir clairement défini en amont les enjeux de formation, les enjeux de recherche ainsi que les tâches et postures associées à chaque rôle. Ce faisant, il convient d'identifier et d'anticiper les potentiels conflits afin de trouver une alternative (humaine ou technique), de mettre en œuvre un encadrement important et de déléguer les tâches incompatibles à un instant donné. Ici se situent alors deux limites, celle d'avoir anticipé les différents cas de figure et celle de l'incertitude de disposer, en fin d'expérimentation, de la totalité des matériaux à obtenir par délégation.

6.6. Des apports et des perspectives

Au départ des apports et des résultats de cette recherche, nous pouvons identifier des perspectives d'approfondissement ou de recherches connexes. En particulier, en raison du caractère exploratoire de la thématique, de nombreuses portes peuvent être ouvertes ; nous en avons déjà mentionné certaines au sein des chapitres et nous pouvons en relever d'autres.

Tenant compte des résultats concernant les pratiques professionnelles et les interactions entre les praticiens et les élus en aménagement du territoire, au départ des balises posées pour cette recherche, il serait envisageable d'élargir le modèle. Ainsi, d'autres catégories d'acteurs et d'autres niveaux décisionnels pourraient être intégrés. La catégorie des prestataires extérieures pourrait faire l'objet d'une analyse d'interactions déclinées par type de prestataires et d'une analyse comparative entre eux si cela se révèle pertinent. Ce type de perspective relèverait du champ disciplinaire de l'aménagement plutôt que de celui de la didactique. Cependant, l'approche didactique modélisée du rôle formateur du praticien envers le mandataire public en lien avec des contenus d'aménagement du territoire pourrait se voir implémentée dans d'autres contextes. Ce pourrait être dans d'autres milieux professionnels au sein desquels des caractéristiques similaires à celles décrites seraient rencontrées. Ou ce pourrait être dans la même sphère professionnelle par l'identification d'autres systèmes didactiques (par exemple,

dans le cadre de relations d'apprentissage d'un contenu spécifique entre d'autres catégories d'acteurs).

Le Chapitre 3 comporte la caractérisation d'un dispositif de type planspiel et son cadrage à des fins d'apprentissage. Celui-ci est de nature à affiner et à compléter la littérature existante. Il contribue également à combler un déficit concernant l'étape de l'analyse réflexive, étape essentielle en matière d'apprentissage. Ces apports peuvent être utilisés comme référence pour, par exemple, concevoir un tel dispositif de formation. Et, de manière pragmatique, il peut également contribuer à la diffusion de ce type de dispositif dans le monde francophone. Nous formulons l'hypothèse que certains dispositifs existants libellés comme jeu de simulation ou jeu de rôle pourraient présenter des caractéristiques proches ou similaires à un planspiel. Des travaux de recherche en pédagogie d'identification et de positionnement de ceux-ci à la lumière des travaux relatifs aux jeux de simulation pourraient être réalisés.

Dans le Chapitre 4, nous présentons le contexte de travail de l'UniGR-CBS et des travaux du *Working Group Spatial Planning*. Cette contextualisation contribue à la formalisation et à la diffusion de ceux-ci. Par ailleurs, dans un contexte de formation, comme c'est généralement le cas en didactique, réaliser une partie des travaux de recherche doctorale dans ce contexte collaboratif et de manière complémentaire aux travaux du WGSP dans un rapport *win-win* est inédit. Ce travail ouvre la voie à d'autres contributions doctorales. De plus, en généralisant, cela confirme par l'exemple que le champ d'étude de la didactique est ouvert et a sa raison d'être également en situation non formelle (c'est-à-dire hors des sphères institutionnalisées de formation).

Dans le cadre de la conception de la phase d'analyse réflexive, différents questionnements de recherche ont guidé nos réflexions (voir 4.5.3.1). Tous ne pouvaient pas être opérationnalisés. Ils ont autant de pistes de prolongement possibles selon des besoins qui impliqueraient de nouvelles analyses des matériaux. Nous pouvons formuler une proposition. Comme justifié, nos travaux d'analyse et les résultats sont centrés sur les apprentissages des futurs (et jeunes) praticiens. Il est possible de réaliser des analyses complémentaires qui auraient pour angle principal d'analyse les praticiens expérimentés ou les élus. Ainsi, l'on

peut identifier des similitudes et des différences quant aux intérêts de participation ou encore au niveau d'engagement de ceux-ci, à l'aune des mêmes référents théoriques que ceux exploités dans cette recherche.

D'autres résultats peuvent être mis en perspective et faire l'objet de prolongement. Citons les transferts d'apprentissage tels que présentés (voir 5.4.6). Nous avons formulé l'hypothèse, à confirmer, que les considérations quant aux transferts des apprentissages peuvent être mises en perspective avec celles relatives au profil de personnes entrant en formation dans une optique de transformation d'identité professionnelle à la faveur d'un projet visé (par exemple, obtenir un nouveau poste nécessitant le développement de compétences à y transférer). De même, la question se pose de la possibilité d'identifier des transferts observés en situation professionnelle, lorsque les étudiants y seront engagés comme praticiens. Ceci conduirait à une étude plus longitudinale. Nous avons identifié les travaux de Roussel (2011) et Roussel (2015) comme pertinents dans ce cas de figure. En plus de la question des transferts, les travaux de cet auteur peuvent donner la possibilité de mettre en lien, d'une part, les possibilités d'apprentissages informels ou autorégulés en milieu professionnel avec, d'autre part, les compétences en analyse réflexive qui seraient corrélées au niveau d'expertise du professionnel. Ce faisant, nous sortons ici du cadre de la formation initiale.

Les résultats concernant les impacts de la mise en œuvre en distanciel sur les apprentissages (voir 5.4.8) amènent de nouveaux questionnements. En effet, au vu des résultats obtenus, une analyse comparative avec des planspiele organisés en ligne pourrait être réalisée. Celle-ci peut s'opérer sur la forme, sur le fond, sur l'identification d'atouts et de faiblesses ainsi que sur les résultats attendus et les résultats obtenus. Le contexte d'internationalisation des formations et les modifications des pratiques avec un passage du présentiel au distanciel laissent entrevoir une augmentation de l'offre de dispositifs de formation de type planspiel réalisés exclusivement en ligne. Si ceux-ci font l'objet d'une analyse formalisée, une analyse comparative pourrait alors être réfléchie.

Soulignons ici que des planspiele sont en cours de conception ou d'adaptation au sein du *Working Group Spatial Planning* dans le cadre du Interreg VI A Grande Région (2025-2028) *Laboratoire de recherche en intelligence territoriale (LATI)*.

Ceux-ci sont des variantes du module présenté. Ce travail de recherche en didactique permet de soutenir le développement de ceux-ci par ses contributions et le cadre de référence qu'il constitue.

Les méthodologies employées dans cette recherche sont reproductibles. Un travail similaire pourrait être opéré dans les contextes professionnels et les contextes de formation initiale en aménagement du territoire des pays voisins. Ensuite, une analyse comparative pourrait mettre en évidence des similitudes et des différences, par exemple, en lien avec les référents culturels comme ceux identifiés dans le cadre des travaux du *Working Group Spatial planning*.

Concernant les apports de la didactique en aménagement du territoire, nous avons relevé qu'un travail important consisterait à caractériser et à faire reconnaître la didactique, ses champs d'étude et l'intérêt de développer des compétences dans ce domaine auprès des formateurs et professionnels (voir 6.4.1). De plus, une analyse spécifique des programmes de formation en vue d'identifier des ressources pertinentes à intégrer à des apprentissages d'ordre didactique pourrait être réalisée (6.4.2). Ces perspectives impliquant un travail conséquent seraient à impulser par les opérateurs de formation.

Par ailleurs, nous avons relevé qu'une frontière « linguistique » (français – allemand) pouvait apparaître dans les champs d'étude de la didactique (et par extension, de la méthodologie et pédagogie). Celle-ci suscite de nombreux questionnements. Cette situation identifiée pour le planspiel pourrait faire l'objet d'une compréhension et d'une analyse, éventuellement d'ordre épistémologique. Et ce cas pourrait peut-être permettre d'en mettre d'autres en lumière.

Et puis, il reste toutes ces observations, toutes ces idées, toutes ces questions qui foisonnent dans notre esprit. Elles n'ont pas pour vocation de s'interrompre avec ce point final.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In J.-L. Guyot (éd.), *La formation professionnelle continue : Stratégies collectives* (p. 39-54). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.guyot.2006.01.0039>
- Alexander, E. R. (2001). What Do Planners Need to Know? *Journal of Planning Education and Research*, 20(3), 376-380.
<https://doi.org/10.1177/0739456X0102000309>
- Allen, W. C. (2006). Overview and Evolution of the ADDIE Training System. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441.
<https://doi.org/10.1177/1523422306292942>
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Baldwin, C., & Rosier, J. (2017). Growing Future Planners: A Framework for Integrating Experiential Learning into Tertiary Planning Programs. *Journal of Planning Education and Research*, 37(1), 43-55.
<https://doi.org/10.1177/0739456X16634864>
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Barbier, J. M., & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. R. Jauze.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Bastin, A., & Scherrer, F. (2018). Note de recherche - la pédagogie de l'atelier en urbanisme : une revue de la littérature scientifique internationale. *RIURBA Revue Internationale d'urbanisme (Online)*, 5.
- Becker, T.* , Lenz, J.* , Rouchet, H.* , & Caesar, B.*. (2020, 18 novembre). *Workshop: Focus Group and Planning Game* [Conférence]. Workshop: Focus Group and Planning Game / Working Group Spatial Planning UniGR-Center for Border Studies, Luxembourg, Luxembourg.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.

- Behne, M. W. (2013). How to do Planspiel - Strukturelemente, Konstruktionsprinzipien und Möglichkeiten der Makromethode in der Politischen Bildung. *Politik unterrichten*, 1/2013, 42-49.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blötz, U. (ed.). (2015). *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-59.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136(2), 101–109.
- Buffet, F. (1986). Obstacles épistémologiques et travail scientifique en didactique de la géographie. *Revue de géographie de Lyon*, 61(2), 165-181. <https://doi.org/10.3406/geoca.1986.4084>
- Caïra, O. (2024). Simulation. In G. Brougère et E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu* (p. 328-333). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0330>.
- Carré, P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations. In G. Brougère (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 169-181). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0169>
- Ceder, T., & Ransy, A. (2023). L'aménagement du territoire. *Focus sur la Commune – Fiches pour une bonne gestion communale, 2023*, 629-658.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & Andrée Tiberghien (éds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). La Pensée sauvage.
- Clerc, P. (dir.). (2019). *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (2^e éd.). Armand Colin.

- Cowell, C., Hopkins, P. C., McWhorter, R., & Jordan, D. L. (2006). Alternative Training Models. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 460-475. <https://doi.org/10.1177/1523422306292945>
- CPDT. (2018). *Recherche 7 : Gérer le territoire avec parcimonie – Rapport final 2018*. <https://cpdt.wallonie.be/wp-content/uploads/2023/04/Rapport-scientifique-2018.pdf>
- Crookall, D. (2010). Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/1046878110390784>
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- de Jonghe, D., & Henrard, P.-F. (2015). L'actualité des principes généraux de droit administratif et de bonne administration en droit administratif : questions choisies. In de Broux, P.-O., Lombaert, B. & Tulkens, F. (éds.), *Actualité des principes généraux en droit administratif, social et fiscal*, Limal : Anrhemis, Recyclage en droit, Vol. 2015/3, 7-49
- Demazière, D. (2009). Les élus locaux débutants : Découverte du travail politique et production des professionnels. In D. Demazière (éd.), *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* (p. 197-207). La Découverte.
- Douay, N., Leininger-Frézal, C., & Pichon, M. (2018). Enseigner l'Aménagement dans un département de Géographie : évolution des rapports disciplinaires à partir du cas de l'Université Paris Diderot. *Territoire en mouvement (Villeneuve-d'Ascq)*, (39-40). <https://doi.org/10.4000/tem.4920>
- Dufays, J.-L. (2019, 22 octobre). *Les recherches en didactique : pour qui, pour quoi, quoi, comment ?* [Conférence]. Séminaire interuniversitaire fnrs « Qu'est-ce qu'une recherche en didactique », Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Duplessis, P. (2007, 14 septembre). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique*. [Conférence]. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? », Rennes, France.

- ECTP-CEU. (2013). *Stage 2 Study on the Recognition of Planning Qualifications in Europe*. <https://ectp-ceu.eu/activity/2013-qualification-recognition/>
- European Environment Agency, & Swiss Federal Office for the Environment. (2016). *Urban sprawl in Europe, joint EEA-FOEN report*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2800/143470>
- Feinstein, A. H., & Cannon, H. M. (2002). Constructs of Simulation Evaluation. *Simulation & Gaming*, 33(4), 425-440. <https://doi.org/10.1177/1046878102238606>
- Fernández Diaz, M. J., Carballo Santaolalla, R., & Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- France compétences. (2025). *Répertoire national des certifications professionnelles / MASTER - Urbanisme et aménagement (fiche nationale) 2025-2029*. <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/40019/>
- Gérin-Grataloup, A.-M. (2015). *La géographie – Repères pratiques*. Nathan.
- Goldmann, A., Schwanholz, J., Delhees, S., & Schuckmann, V. (2020). Planspiele in der Politikwissenschaft – Zu den Versprechen und Fallstricken einer interaktiven Lehr- und Lernmethode. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*. 30. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00238-z>
- Guertin, M.-A. (2021). Pour une formation des élus municipaux en matière d'environnement : observations et repères. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/ere.6299>
- Halleux, J.-M. & Lacoere, P. (2023). *Country Profile of Belgium*. ARL international <https://www.arl-international.com/knowledge/country-profiles/belgium/rev/4130>
- Halleux, J.-M. (2012). Vers la ville compacte qualitative ? Gestion de la périurbanisation et actions publiques. *Belgeo [En Ligne]*, 1-2. <https://doi.org/10.4000/belgeo.7070>

- Halleux, J.-M. (2014, 14 février). *Perspectives européennes sur l'étalement urbain et sur les outils de sa maîtrise foncière* [Conférence]. Séminaire du PUCA et de l'Université de Bourgogne « Maîtrise de la croissance urbaine et régulation du foncier : outils et impacts », Paris, France.
- Halleux, J.-M. (2018). *Aménagement du territoire*. [Notes de cours]. <https://www.programmes.uliege.be/archives/20182019/cocoon/cours/ARCH3257-1.html>
- Halleux, J.-M., Marcinczak, S., & van der Krabben, E. (2012). The adaptive efficiency of land use planning measured by the control of urban sprawl. The cases of the Netherlands, Belgium and Poland. *Land Use Policy*, 29(4), 887-898. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2012.01.008>
- Hansen, K. M., & Ejersbo, N. (2002). The relationship between politicians and administrators - a logic of disharmony. *Public Administration*, 80(4), 733-750. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00326>
- Healey, P. (1985). The professionalisation of planning in Britain: its form and consequences. *Town Planning Review*, 56(4), 492-507. <https://doi.org/10.3828/tpr.56.4.q595g78914432w46>
- Heidack, C. (2003). Lern-und Lehrhandeln im Planspiel-Erfolgsfaktoren In U. Blötz, (ed.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements* (cd-ROM extract). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Henseling, C., Hahn, T., & Nolting, K. (2006). Die Fokusgruppen-Methode als Instrument in der Umwelt-und Nachhaltigkeitsforschung. IZT.
- Hertig, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/liq.823.0099>
- Holzbauer, U. (2005), Spieltheoretische Aspekte im Planspiel Optimierung, Entscheidung und Strategie In U. Blötz, (ed.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements* (cd-ROM extract). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *Recherche en soins infirmiers*, 38(3), 10-19. <https://doi.org/10.3917/rsi.038.0010>

- Hugonie, G. (1995). *Clés pour l'enseignement de la géographie au collège* (Collection Démarches pédagogiques, Série Enseigner la géographie). CRDP de l'Académie de Versailles.
- Huter, L., Pammer, M., Pattermann, J., & Windbichler, R. (2023). Integration von Planspielen in Hochschul-Programmen: Evaluierung der Einsatzvarianten. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 18 (Sonderheft Planspiele), 187–205. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/11>
- Ivens, S., & Kaiser, K. (2021). Online-Planspiele als Wegbereiter für internationale und digitale Hochschullehre. In Hochschulforum Digitalisierung (Ed.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (p. 533-551). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_30
- Jadot, L., & Blavier, A. (13 October 2022). *Du terrain à la recherche : l'utilisation de l'analyse inductive générale* [Poster presentation]. Comprendre les processus de changements, Liège, Belgium.
- Knieling, J., & Othengrafen, F. (2015). Planning Culture – A Concept to Explain the Evolution of Planning Policies and Processes in Europe? *European Planning Studies*, 23(11), 2133-2147. <https://doi.org/10.1080/09654313.2015.1018404>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kriz, W. C. (2003). Creating effective learning environments and learning organizations through gaming simulation design. *Simulation & Gaming*, 34(4), 495-511.

- Kriz, W. C., & Nöbauer, B. (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In U. Blötz, (ed.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements* (cd-ROM extract). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Krizek, K., Forysth, A., & Slotterback, C. S. (2009). Is there a role for evidence-based practice in urban planning and policy? *Planning Theory and Practice*, 10(4), 459-478. <https://doi.org/10.1080/14649350903417241>
- Krueger, R. A. (1998). *Developping Questions for Focus group. Focus Groups Kit 3*. Sage publications.
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage publications.
- L'Hoost, M. (2024). *La Commune* (4^e éd.). Union des Villes et Communes de Wallonie.
- Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie* (2^e éd.). Presses universitaires de Caen.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Lhuillier, B. (2011). *Concevoir un serious game pour un dispositif de formation*. FYP éditions.
- Lubart, T., & Besançon, M. (2019). *Psychologie de la créativité*. Encyclopædia Universalis [en ligne]. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-de-la-creativite>. Consulté le 25 septembre 2019.
- Meligrana, J. F., & Andrew, J. S. (2003). Role-playing simulations in urban planning education: a survey of student learning expectations and outcomes. *Planning Practice & Research*, 18(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/0269745032000132673>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages* (2^e éd.). De Boeck.
- Michel, Y. (1997). Se former, certes..., mais comment ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69-77. <https://doi.org/10.4000/ries.3034>
- Morgan, D. L. (1998a). *Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2*. Sage publications.

- Morgan, D. L. (1998b). *The Focus Groups Guidebook. Focus Group Kit 1*. Sage publications.
- Muno, W. (2020). *Planspiele und Politiksimulationen in der Hochschullehre*. Wochenschau Verlag.
- Navarre, M. (2014). Les inégalités dans la formation des élus locaux. *Formation Emploi*, (128), 65–79.
- OECD (2012), *Compact City Policies: A Comparative Assessment*, OECD Green Growth Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264167865-en>
- Ozawa, C. P., & Seltzer, E. P. (1999). Taking Our Bearings: Mapping a Relationship Among Planning Practice, Theory, and Education. *Journal of Planning Education and Research*, 18(3), 257-266. <https://doi.org/10.1177/0739456X9901800307>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pallagst, K. (2020). Cultures d'aménagement et villes en décroissance: Vers des recherches appliquées dans les régions transfrontalières. In G. Hamez et J.-M. Defays (éds), *Réalités, perceptions et représentations des frontières l'espace transfrontalier de la Grande Région Sare-Lor-Lux* (p. 183-198). EME Éditions.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Peters, V. A., & Vissers, G. A. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation & Gaming*, 35(1), 70-84. <https://doi.org/10.1177/1046878103253719>
- Peters, V., & van de Westelaken, M. (2011). Simulation games and a management approach: thinking in systems. *Samenspraak Spelsimulaties*. Samenspraak Advies Nijmegen
- Peters, V., & van de Westelaken, M. (2014). Simulation Games – A concise introduction to the design process. *Samenspraak Spelsimulaties*. Samenspraak Advies Nijmegen.

- Reuter, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X., Wouters, P., & Gérard, F.-M. (1992). Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*, 1 (2-3), 32-42.
- Rosier, J., Slade, C., Perkins, T., Baldwin, C., Coiacetto, E., Budge, T., & Harwood, A. (2016). The benefits of embedding experiential learning in the education of planners. *Planning Practice and Research*, 31(5), 486-499.
<https://doi.org/10.1080/02697459.2016.1229899>
- Roussel, J. (2011). *Gérer la formation - viser le transfert : repères théoriques - outils pratiques*. Guérin universitaire.
- Roussel, J.-F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 37(1), 35-52. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0035>
- Ryckewaert, M. (2011). *Building the economic backbone of the Belgian welfare state : infrastructure, planning and architecture, 1945-1973*. 010 Publishers.
- Salavastru, D. (2014). Experiential Learning and the Pedagogy of Interrogation in the Education of Adults. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 142, 548-552. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.664>
- Sanchez, É. (2024). Didactique. In G. Brougère et E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu* (p. 95-100). érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0097>
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Guérin - Eska.
- Schedler, K., & Eicher, A. (2013). Das Verhältnis von Verwaltung und Politik. In Ladner, Andreas (Ed.): *Handbuch der öffentlichen Verwaltung in der Schweiz*. (p. 369-384). NZZ Verlag.
- Schmitt, J., & Poppitz, A. (2006). Stadt, Land, Fluss – Planspiel « Sozialplanung in Oststadt », Arbeitspapier 004. Technische Universität Chemnitz.

- Sgard, A., & Partoune, C. (2019). Le paysage revisité par la didactique, et réciproquement. In A. Sgard & S. Paradis (éds.). *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils* (p. 9-41). MétisPresses.
- SIG-GR. (2024). Entités administratives – Grande Région : 2024. Consulté à l'adresse <https://www.sig-gr.eu/fr/cartes-thematiques/administration/grande-region-2024.html>
- Slade, C., Harwood, A., Baldwin, C., & Rosier, J. (2015). Baseline survey of current experiential learning practice in Australian and New Zealand planning schools. *Australian Planner*. <https://doi.org/10.1080/07293682.2014.926280>
- SPW. (2017). *Les 10 mesures phares du CoDT*. SPW éditions.
- SPW. (2024). *Schéma de développement du territoire – Vers une optimisation spatiale*. Ediwall.
- Tasra, S. (2019). Éléments de didactique générale. Pédagogie et didactique. *Littérature & Sciences Humaines*, (2-3), 82-104.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *The American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- UniGR-CBS Groupe de travail aménagement du territoire. (2018). « Grenzüberschreitende Raumplanung in der Praxis: Empfehlungen resultierend aus einem Dialog zwischen Forschung und Praxis in der Großregion » / « L'aménagement du territoire transfrontalier dans la pratique : dialogue entre chercheurs et praticiens de l'aménagement en Grande Région », *UniGR-CBS Policy Paper*, 1. <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-fc90-bb02>
- UniGR-CBS. (2021). *Concept de pérennisation de l'UniGR-Center for Border Studies*. Document interne, Université de la Grande Région.
- Université de Laval. (2019). *La formation axée sur l'apprentissage expérientiel à l'Université de Laval*. Document-cadre, Université de Laval.
- Usherwood, S. (2018). Assessment Strategies in Simulation Games. In *Professional and Practice-based Learning* (Vol. 22, p. 109-118). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74147-5_9

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.

Zeiner-Fink, S., Geithner, S., & Bullinger-Hoffmann, A. C. (2023). Lerneffekte und Akzeptanz von Planspielen: Ein systematischer Literatur-Review. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 18 (Sonderheft Planspiele), 41-60.

<https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/0n>

ANNEXES

1. ANNEXE. ACTEURS DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE EN WALLONIE RENCONTRÉS

Confidentiel (RGPD)

Accès dans le cadre de la validation des travaux de recherche uniquement
et avec l'accord des responsables de la recherche.

Remarques

Sont renseignées uniquement les personnes dont les échanges ou les interventions orales ont un lien direct avec la thématique de la recherche et ont contribué à établir l'état des lieux présenté.

La (les) fonction(s) renseignée(s) correspond(ent) à la (aux) fonction(s) connue(s) avec la(les)quelle(s) l'interlocuteur s'exprimait dans le contexte de la rencontre (ou de rencontres successives).

Entrevues approfondies, avec questionnaire spécifique (de 1h45 à 4h) et retours éventuels par la suite

(...) 4 acteurs référencés

Échanges nourris (sans questionnaire formel, un ou plusieurs contacts)

(...) 44 acteurs référencés

Échanges brefs et ciblés (un ou plusieurs contacts)

(...) 13 acteurs référencés

Interventions extraites en direct de conférences, séminaires, colloques, etc.

(...) 19 acteurs référencés

Annexe 1

Document confidentiel

4 pages

2. ANNEXE. GUIDE D'ENTRETIEN ET COMMUNICATION DES INTENTIONS

Cette annexe présente les intentions communiquées en amont des entretiens réalisés ainsi que le guide d'entretien incluant la caractérisation de termes clés (terminologie) et un schéma à proposer aux acteurs durant l'entretien.

2.1. Entrevue : communication des intentions (2019)

Cette entrevue est réalisée dans le cadre de la recherche doctorale en Didactique des Sciences géographiques relative aux formations en aménagement du territoire. (...)

Formations des (futurs) aménageurs : "Les relations praticiens-décideurs : quelles formations pour quelles pratiques ?" (Intitulé provisoire)

Dans cette optique, nous voulons explorer les pratiques professionnelles des aménageurs (fonctionnaires – bureaux d'études) envers les décideurs politiques – à l'échelon local –, et identifier dans quelles mesures ces pratiques peuvent contribuer à un aménagement efficace du territoire. Cette entrevue se situe à cette étape de la recherche.

Par la suite, sur la base des pratiques et des besoins identifiés, nous souhaitons proposer des outils à destination des aménageurs et nous assurer de l'adéquation entre les formations existantes et les besoins professionnels en la matière. À cette fin, des propositions d'adaptation des cursus pourraient être formulées.

Les questions que nous développerons portent notamment sur les éléments suivants.

- ✓ *Dans la perspective de mettre en œuvre un aménagement efficace du territoire, d'après vous, comment les praticiens peuvent-ils influencer les décideurs ?
Selon qu'ils sont fonctionnaires ? Ou qu'ils travaillent dans un bureau d'études ?
Concrètement, comment cette influence peut-elle s'observer ?*

- ✓ *Dans quels cas de figure avez-vous pu constater*
 - *l'aboutissement (« la réussite ») d'un dossier grâce à l'intervention d'un praticien envers le décideur (dossier qui, a priori, pouvait être difficile à faire passer auprès du décideur) ?*
 - *l'échec d'un dossier qui, selon vous, répondait à des principes essentiels / importants d'un bon aménagement ? Nous nous intéressons en particulier aux causes d'échec qui seraient liées aux relations entre praticien et décideur.*

- *l'absence de réflexion / d'action en la matière ? Nous nous intéressons en particulier aux causes d'absence de réflexions et/ou d'actions qui seraient liées aux relations entre praticien et décideur.*

Nous analyserons, entre autres, le contexte local, le type d'outils d'aménagement auxquels les cas font référence et les facteurs expliquant l'aboutissement / l'échec / l'absence de réflexion. Nous pourrions réfléchir aux besoins à satisfaire en vue d'améliorer les chances d'aboutissement, aux réponses à suggérer pour les satisfaire, par exemple dans le cadre des formations des (futurs) aménageurs.

- ✓ *Dans le cadre de votre fonction, quels sont vos moyens d'influence concrets envers les décideurs ?*

- ✓ *Par son expertise présumée, le praticien devrait pouvoir jouer un rôle clé dans la conception et la mise en œuvre de politiques d'aménagement, en assurant la transmission des principes au décideur. Si ce rôle est majeur, il devrait faire l'objet d'une attention spécifique dans le cadre des formations des (futurs) aménageurs. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ce point de vue ?*

2.2. Guide d'entretien

1. Profil / parcours en bref

- a. Fonction(s) ?
- b. Depuis quand ?
- c. Formation initiale ?
- d. Et continue ?
- e. Parcours professionnel / expérience avant ce poste ?

2. Praticien, décideur & rapports professionnels

a. Dans la perspective de mettre en œuvre un aménagement efficace du territoire, nous considérons qu'un élément déterminant est la relation entre le décideur et le praticien / aménageur.

1) D'après vous, comment les praticiens peuvent-ils influencer les décideurs ? Selon qu'ils sont fonctionnaires ? Ou qu'ils travaillent dans un bureau d'études ?

Concrètement, comment cette influence peut-elle s'observer ?

Peut-on considérer cette influence comme légitime ?

2) Cette influence est-elle variable selon que l'on considère différents outils de l'aménagement :

- de planification stratégique (schémas tels SDP, SDC, Master Plan, PCM, PCDN, SCDC...);
- de liaison entre la planification et l'exécution (PS, SOL, GCU, ZEC...);
- opérationnel actif (SAR, Rénovation urbaine, Revitalisation urbaine, Quartiers nouveaux...)
- opérationnel passif (permis d'urbanisme, d'urbanisation dont charges...)

Les questions suivantes ne sont pas traitées dans un ordre défini, mais selon les cas évoqués en 2. a. 2).

b. Dans quels cas de figure avez-vous pu constater l'**aboutissement** (« la réussite ») d'un dossier grâce à l'intervention d'un praticien envers le

décideur (dossier qui, a priori, pouvait être difficile à faire passer auprès du décideur) ?

- 1) Exemples concrets (contexte local) ?
- 2) Outils spécifiques ?
- 3) Facteurs de réussite (dans l'absolu, extrinsèques) ?
- 4) Dans le chef du praticien ?
- 5) Dans le chef du décideur ?
- 6) Dans leurs relations professionnelles ?
- 7) Blocages éventuels durant la procédure ? Leur origine ? Leur résolution ?
- 8) En particulier, l'influence du praticien / du décideur / des relations professionnelles dans la résolution ? (Comment ?)
- 9) Importance ou non d'un contexte collectif dans les influences menant à la résolution ?

c. Dans quels cas de figure avez-vous pu constater **l'échec** d'un dossier qui, selon vous, répondait à des principes essentiels / importants d'un bon aménagement ? Nous nous intéressons en particulier aux causes d'échec qui seraient liées aux relations entre praticien et décideur.

- 1) Exemples concrets ?
- 2) Outils spécifiques ?
- 3) Facteurs d'échec (dans l'absolu, extrinsèques) ?
- 4) Dans le chef du praticien ?
- 5) Dans le chef du décideur ?
- 6) Dans leurs relations professionnelles ?
- 7) Blocages durant la procédure ? Leur origine ? L'absence de résolution ?
- 8) En particulier, l'influence du praticien / du décideur / des relations professionnelles dans le blocage ? (Comment ?)

d. Dans quels cas de figure avez-vous pu constater **l'absence** de réflexion / d'action en la matière ? Nous nous intéressons en particulier aux causes d'absence de réflexions et/ou d'actions qui seraient liées aux relations entre praticien et décideur.

- 1) Exemples concrets ?
 - 2) Outils spécifiques ?
 - 3) Facteurs explicatifs (dans l'absolu, extrinsèques) ?
 - 4) Dans le chef du praticien ?
 - 5) Dans le chef du décideur ?
 - 6) Dans leurs relations professionnelles ?
- e. Dans les deux derniers cas de figure (**échec** ou d'**absence** de réflexion / action),
pour eux-mêmes ou en comparaison avec les premiers cas de figure (situations favorables d'**aboutissement** et de mise en œuvre),
pour chaque facteur explicatif évoqué concernant le praticien / le décideur / leurs relations professionnelles,
- 1) quel est le besoin à satisfaire qui améliorerait les chances d'aboutissement ?
 - 2) quelle(s) réponse(s) suggérer pour satisfaire le besoin ?
- f. D'après vous, selon la / les fonction(s) que vous exercez / avez exercées, quels sont vos moyens d'influence concrets envers les décideurs ? (Préciser et exemplifier.)
- g. Actuellement et à l'avenir, en fonction des politiques en vigueur, quel enjeu majeur d'aménagement devrait faire l'objet d'une attention particulière et mériterait une prise en compte spécifique de la part des praticiens et/ou des décideurs ?

3. Formation des praticiens

- a. Par son expertise présumée, le praticien devrait pouvoir jouer un rôle clé dans la conception et la mise en œuvre de politiques d'aménagement, en assurant la transmission des principes au décideur.
Si ce rôle est majeur, il devrait faire l'objet d'une attention spécifique dans le cadre des formations des (futurs) aménageurs.
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ce point de vue ?
(Préciser, nuancer et exemplifier.)

b. Selon la pertinence et les derniers éléments de réponses en 2.e., ce point pourrait être abordé.

Quelle(s) piste(s) de formation / quel(s) outils proposer, afin de contribuer au développement de la compétence des praticiens à répondre aux besoins cités ?

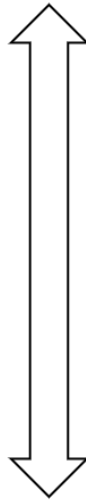
c. Selon les éléments de réponse 2. g., quel enjeu majeur d'aménagement devrait faire l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la formation des praticiens ?

Terminologie :

- « *Aménageur* » : *professionnel de l'aménagement et de l'urbanisme (cfr APERAU)*
- « *Praticiens* » : *ces professionnels, en référence au terme anglophone « practitioner »*
Dans ce cas : CATUs, bureaux d'études...
- *Décideur* : *celui qui a la compétence concernant la gestion d'un territoire*
Dans ce cas : Collège et échevin, commanditaire...
- *Aménagement « efficace »* : *qui va influencer le devenir d'un territoire dans un délai déterminé, par la mise en œuvre (opérationnalisation) d'une stratégie d'aménagement décidée en amont (vision stratégique).*
Note : cette recherche ne porte pas sur l'évaluation de la pertinence des objectifs stratégiques et de leur mise en œuvre.
- *Compétence* : *capacité à agir efficacement en mobilisant des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (expériences des collègues, documentation...) en situation complexe (c.-à-d. nouvelle, ouverte, essentielle à la vie professionnelle). (D'après J. Beckers, 2007)*

Schémas de planification stratégique

SDP, SDC, Master Plan, PCM, PCDN, SCDC...



Outils de liaison

PS, SOL, GCU, ZEC...

Outils de l'aménagement opérationnel

actif

SAR, Rénovation urbaine,
Revitalisation urbaine,
Quartiers nouveaux...

passif

Permis d'urbanisme,
permis d'urbanisation
dont charges...

Adapté, 2019, d'après HALLEUX J.-M. (2018)

3. ANNEXE. PRATIQUES DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE : AUTRES ENJEUX PRINCIPAUX

Sur la base des politiques régionales actuellement en vigueur et d'après leur expertise, les différents intervenants rencontrés ont précisé des enjeux majeurs d'aménagement qui devraient faire l'objet d'une attention particulière et mériteraient une prise en compte spécifique de la part des praticiens et des décideurs locaux.

Le premier enjeu relatif à la réduction de l'artificialisation des terres et la reconstruction de la ville sur la ville est présenté en 2.4.2.1. Ci-après trois autres principaux enjeux identifiés.

3.1. Le « Master plan » versus le schéma d'aménagement

Dans la perspective de mettre en œuvre un aménagement du territoire efficace sur un territoire défini, communal dans le cas présent, la réalisation d'un plan ou d'un schéma apparaît comme une étape préalable *sine qua none*. S'il existe des procédures règlementaires et administratives permettant la réalisation d'un tel outil (SDC ou SDP par exemple), celles-ci ne s'avèrent pas répondre aux enjeux politiques (cfr « *Les contradictions entre les enjeux politiques et les enjeux de développement territorial* »). Dès lors, des outils alternatifs apparaissent, de type « Master plan » (ou toute autre appellation). Le tableau ci-après (figure 52) reprend quelques qualités évoquées de ce dernier par rapport aux faiblesses relatives à la réalisation de schéma.

Si les outils alternatifs de type « Master plan » n'ont pas une valeur légale officiellement reconnue auprès de l'autorité de tutelle, leur valeur viendra de leur validation au niveau communal et de ses usages. Parmi ceux-ci, citons le fait qu'une fois réalisé, le Master plan est un outil d'aide à la décision pour les décideurs locaux, un outil de communication, ainsi qu'un outil de négociation (pour obtenir, par exemple, des subventionnements auprès de l'autorité de tutelle).

« Master plan »	Schémas (SDC, SDP...)
Selon les besoins	Lourdeur administrative
Réalisation rapide	Réalisation sur plusieurs années
Souple, par objectif	Strict, par prescription
Moins cher	Lié à des clés de subsidiation
Structure la réflexion	Risque de superposition d'intentions (« lasagne ») et de complexité par thématique abordée (« tuyauterie »)

Figure 52. Mention des qualités des outils alternatifs de type "master plan" versus les faiblesses des outils règlementaires (schémas)

Auteur : Rouchet Hélène

Nous pouvons ici nous étonner de l'attrait accordé à ce type d'outil non réglementé par rapport aux outils régis par le CoDT, en ce compris dans le chef des acteurs rencontrés travaillant pour le compte de l'autorité de tutelle. Cela peut apparaître comme le révélateur d'un niveau jugé trop élevé des exigences administratives dénoncés par les témoins rencontrés, et dont l'autorité de tutelle prendrait progressivement conscience. À ce propos, nous pouvons noter que ces exigences de nature administrative se distinguent des exigences de nature juridique. Un scénario proposant un allègement du cadre administratif sans changement des règles juridiques serait envisageable et pourrait être considéré par les autorités politiques régionales. Ces informations sont renseignées de manière conditionnelle, ce point n'étant pas l'objet principal de cette recherche. Cet enjeu majeur évoqué – le « Master plan » versus le schéma d'aménagement – pourrait être approfondi dans le cadre d'une autre recherche spécifique.

3.2. La concrétisation des ambitions

Nous avons abordé précédemment la prise de conscience de l'importance des enjeux territoriaux dans le chef des décideurs locaux. Concrètement, cela se

traduit par l'entame d'une réflexion et d'une définition des priorités en matière de développement territorial, ainsi que par l'élaboration de plans ou schémas.

Une fois ce processus réalisé, il convient de mettre en œuvre les ambitions énoncées, et donc, de passer à l'action. Il apparaît que cette étape, cruciale s'il en est, n'est pas toujours portée, ni par les décideurs, ni par l'administration d'une commune donnée. Ainsi, les prestataires observent dans certains cas des demandes de réactualisation de schémas élaborés précédemment, ayant fait l'objet de longues réflexions au sein des communes pour en définir les principes s'inscrivant dans la ligne politique définie, mais sans concrétisation réelle sur le terrain.

À l'inverse, une vision stratégique portée avec l'ambition et la volonté des décideurs et de l'administration peut aboutir à de premiers résultats tangibles et significatifs en peu de temps (c'est-à-dire en un temps politiquement acceptable selon les échéances électorales et les enjeux territoriaux traités).

3.3. Planifier, tout en souplesse

À la suite du processus de réflexion et de définition de priorités, l'élaboration d'un schéma, plan ou autre outil permet de transcrire la vision stratégique de développement territorial pour les 15 à 20 prochaines années. Pour les témoins interrogés, il conviendrait que cet outil de planification présente les grandes options, les lignes de conduite à suivre, tout en gardant une certaine souplesse sur la concrétisation de celles-ci. Cette souplesse peut être d'ordre temporel ou spatial.

Face aux incertitudes et aux évolutions d'ordre social, économique, politique, technique et autres, la planification sur un temps $t + 15$ à 20 ans devrait laisser la place à une adaptation possible lors de sa mise en œuvre, sans remettre en cause l'ensemble du processus d'élaboration de l'outil. En d'autres termes, les lignes de conduite définies à $t + 15$ à 20 ans devraient être considérées comme invariables selon les choix politiques opérés initialement, mais leur concrétisation devrait pouvoir s'adapter à de nouvelles opportunités ou, à l'inverse, à des alternatives dans le cas de la non-réalisation d'un projet ou d'une partie de celui-ci.

D'un point de vue spatial, au sein de ce qui peut être considéré comme « un territoire », par exemple une commune, il peut exister de grandes différences, voire des oppositions, entre les enjeux relatifs à une partie de ce territoire et ceux relatifs à une autre partie de celui-ci. À cet égard, les lignes de conduite et la planification qui en découle devraient être adaptées à chaque « sous-territoire ». Selon les témoins rencontrés, si ce principe peut apparaître comme une évidence, il n'est pourtant pas rare que certains choix politiques locaux soient appliqués arbitrairement à l'ensemble d'un territoire sans prise en compte d'un contexte spécifique. Cela mène à des concrétisations allant à l'encontre des principes d'aménagement définis par la politique d'aménagement régionale, voire celle de la commune elle-même. À titre d'exemple, la taille minimale de parcelle constructible (ex. : min. 1500 m² pour une habitation quatre façades, min. 1100 m² pour une trois façades, etc.) ou encore le nombre de place de parking par logement (ex. : min. 1.5 place / logement) imposés à l'échelon communal sans nuance selon les caractéristiques du projet (localisation, types de logement, etc.) illustrent bien ce propos.

3.4. Des points de tensions

Complément à la partie 2.4.2.2.

Dès les prémices de notre recherche, différents points de tensions, voire de contradictions, sont apparus, tant concernant les pratiques professionnelles en matière d'aménagement du territoire, que concernant les formations dans ce domaine.

La liste suivante, non exhaustive, est présentée comme support de réflexion en perspective de recherches et analyses spécifiques.

- a. Au lendemain des élections, différentiel plus ou moins conséquent entre les compétences du nouvel élu et celles nécessaires à la mise en œuvre d'un aménagement du territoire efficace, cela dans un contexte d'absence de formation spécifique.

- b. Contradiction entre le caractère transversal de l'aménagement du territoire et l'implémentation sectorielle des politiques au niveau régional et communal.
- c. Différentiel entre l'importance des enjeux territoriaux pour répondre aux défis globaux et leur considération sur les plans politique et financier, aux niveaux régional et local.
- d. La méconnaissance de la population des enjeux liés à l'aménagement du territoire et le contexte culturel plutôt individualiste en la matière, se répercutant dans les urnes et dans les choix politiques opérés par la suite. Importance de l'information et de la sensibilisation auprès de la population.
- e. Contradiction temporelle entre le rythme des élus, associé aux scrutins, et celui du développement et de la mise en œuvre d'une vision stratégique d'aménagement portant généralement sur 15 à 20 ans. Besoin d'une adaptation des outils aux réalités politiques.
- f. Tension entre les protagonistes en milieu « rural » et en milieu « urbain », les enjeux étant différents, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques régionales ; les décideurs régionaux étant tous originaires d'une commune à caractéristiques spécifiques (urbaine, rurale, périurbaine, etc.) dont ils vont assurer la défense plus ou moins directement et plus ou moins consciemment.
- g. Tension entre une volonté politique locale effective et ambitieuse de développement territorial et des blocages à sa mise en œuvre pour raisons administratives ou juridiques.
- h. Ou à l'inverse, contradiction entre les choix stratégiques régionaux (ex. : réduction de l'artificialisation des terres) et les orientations choisies par les élus au niveau local par méconnaissance, souci d'être apprécié par ses administrés, etc.
- i. Et dans certains cas, tension entre le choix politique visant à définir les priorités et à élaborer des plans ou schémas et, par la suite, l'absence de concrétisation, de passage à l'action.

- j. Tension entre les compétences du personnel de l'administration et le rôle qui lui est assigné par les mandataires.
- k. Tension entre l'apport reconnu du rôle des CATUs et l'absence de clarification de ce rôle par l'autorité de tutelle régionale subsidiaire, dès lors laissé à l'appréciation du DG communal.
- l. Contradiction entre les outils conçus par les autorités régionales pour atteindre ses objectifs selon les besoins identifiés et leur mise en œuvre, avec des conséquences contraires à la philosophie initiale de conception de l'outil.
- m. Contradiction entre le souhait de respecter strictement la réglementation et, dans la pratique, la capacité d'adaptation jugée utile selon une réalité et un contexte spécifique, ainsi qu'une place pour la créativité afin de pouvoir proposer des réponses innovantes.
- n. Dans le même ordre d'idée, contradiction entre des outils demandant une planification strictement définie à « t + 15 ans » (priorités définies et mise en œuvre définie à « t zéro », sans adaptation ultérieure possible) et un besoin de souplesse nécessaire dans une visée prospective (priorités définies à « t zéro » mais mise en œuvre adaptable selon les évolutions d'ordre social, économique, technique, etc).
- o. Tension entre la présence, dans le CoDT, de dispositifs sensés répondre aux priorités fixées par l'autorité de tutelle et leur impraticabilité en raison de la lourdeur administrative qui leur est associée (par exemple, le SDP).
- p. Tension entre la *vision d'une formation professionnalisante* en phase avec la réalité professionnelle avec, notamment, une approche par compétences⁵⁰ et incluant des « formateurs-praticiens » et la *vision d'une formation universitaire humaniste*, formant des citoyens responsables capables d'apprendre toute leur vie, et dont les exigences diffèrent des attendus professionnels, incluant des « formateurs-chercheurs ».
- q. ...

⁵⁰ Voir la définition en 1.2.4.

4. ANNEXE. QUESTIONNAIRES DE LA PHASE D'ANALYSE RÉFLEXIVE

Contact : helene.rouchet@uliege.be

Reflection about learning Phase A – Instructions

Timing 10/02/2022

16.25 : 40' plus le temps additionnel disponible (flex time 20')

Selon l'organisation de la journée, le plus de temps possible sera laissé aux échanges.

Retour à **17h25** dans la salle commune pour la conclusion.

16.25: 40' + die zusätzlich verfügbare Zeit (Gleitzeit 20')

Abhängig vom Ablauf des Tages wird soviel Zeit wie möglich für den Austausch eingeräumt.

Um 17:25 Uhr Rückkehr in den Gemeinschaftsraum zum Abschluss.

Méthode / Methode

1. Temps individuel de réflexion (10-15')

Les participants répondent aux questions en utilisant l'application Wooclap. Ce sont des questions ouvertes avec possibilité de donner plusieurs réponses à chaque question. Le modérateur régional fournit le lien d'accès Wooclap aux participants.

Individuelle Reflexionszeit (10-15')

Die Teilnehmer*innen beantworten die Fragen mit der Wooclap-App. Es handelt sich um offene Fragen mit der Möglichkeit, zu jeder Frage mehrere Antworten zu geben. Der regionale Moderator stellt den Teilnehmern den Wooclap-Zugangslink zur Verfügung.

Liens Wooclap jour 1 / Wooclap Weblink Tag 1

Wooclap Logistics:

Wallonie - jour 1 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Grand-Est - jour 1 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Luxemburg - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Saarland - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Rheinland-Pfalz - Tag 1:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

2. « Focus group » par région (25' et +)

L'Université de Liège fournit aux modérateurs par mail les *.pdf avec les résultats pour chaque région.

Le modérateur régional montre les résultats des questions 1 à 3 (réactions possibles, pas de débat).

Le modérateur régional montre les résultats des questions suivantes et introduit les échanges entre les participants (réponses communes, différences, explications du texte, etc.). Il veille à ce que chacun puisse s'exprimer, à recentrer le débat si nécessaire et à gérer le timing.

Les résultats 4 à 7 sont discutés dans l'ordre : réponses 4a, puis échanges, réponses 4b, puis échanges, réponses 5a, etc.

„Fokusgruppe“ nach Region (25' und mehr)

Die Universität Lüttich stellt den Moderatoren per E-Mail die *.pdf-Dateien mit den Ergebnissen für jede Region zur Verfügung.

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der Fragen 1 bis 3 (Möglichkeit zu reagieren aber keine Diskussion).

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der folgenden Fragen und leitet den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen ein (übereinstimmende Antworten, Unterschiede, Erläuterungen zum Text usw.). Er achtet darauf, dass jeder sich äußern kann, die Diskussion ggf. neu zu fokussieren und den Zeitplan zu verwalten.

Die Ergebnisse 4 bis 7 werden in folgender Reihenfolge besprochen: Antworten 4a, dann Austausch, Antworten 4b, dann Austausch, Antworten 5a, usw.

Wooclap (Questionnaire)

0. Suis-je bien identifié ? (Vérifier l'onglet Paramètres et ajouter mon nom si nécessaire) → *Bouton « Oui »*

Bin ich richtig angemeldet? (Überprüfen Sie den Tab „Einstellungen“ und fügen Sie ggf. Ihren Namen hinzu) → *Schaltfläche "Ja"*.

1. a. Après avoir vécu les premières parties de l'activité, je me sens d'humeur...
→ *Smiley + « Autre » à sélectionner*

Nach Durchlauf des ersten Teils der Aktivität fühle ich mich ...

→ *Smiley + „Andere“ zur Auswahl*

- b. c'est-à-dire... (commentaire de précision)

Das heißt... (präzisierender Kommentar)

2. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le plus enthousiasmant ?

Welcher Teil der Aktivität war für mich am spannendsten?

- b. Parce que...

Weil...

3. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le moins enthousiasmant ?
Welcher Teil der Aktivität war für mich am wenigsten spannend?
- b. Parce que...
Weil...
-
4. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence d'étudiants ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)
Was hat die Anwesenheit von Studierenden meiner Meinung nach während der Aktivität beigetragen? (Und / oder welchen Beitrag leisteten diese während der Aktivität)?
- Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...*
Zum Beispiel Beiträge in Bezug auf Inhalte, Know-how, Verständnis, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Berufspraktiken, usw.
- b. Après réflexion, y aurait-il pu en avoir d'autres ? Si oui, lesquels ?
Wenn ich darüber nachdenke, hätte es noch weitere Beiträge geben können?
Wenn ja, welche?
-
5. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de praticiens expérimentés ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)
Was hat die Anwesenheit von erfahrenen Praktikern*innen meiner Meinung nach während der Aktivität beigetragen? (Und / oder welchen Beitrag leisteten diese während der Aktivität)?
- Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...*
Zum Beispiel Beiträge in Bezug auf Inhalte, Know-how, Verständnis, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Berufspraktiken, usw.
- b. Après réflexion, y aurait-il pu en avoir d'autres ? Si oui, lesquels ?
Wenn ich darüber nachdenke, hätte es noch weitere Beiträge geben können?
Wenn ja, welche?
-
6. Quels apports / apprentissages est-ce que je retiens grâce aux interactions vécues entre étudiants et praticiens ?
Was habe ich durch die Interaktion zwischen Student*innen und Praktiker*innen gelernt?
-
7. Par rapport à ma formation de base (master) et/ou ma formation continue professionnelle, quels sont les atouts de la méthodologie proposée aujourd'hui ?
Was sind, im Vergleich zu meiner Grundausbildung (Master) und/oder meiner beruflichen Weiterbildung, die Stärken der heute vorgeschlagenen Methodik?

Contact : helene.rouchet@uliege.be

Reflection about learning Phase B – Instructions

Timing 11/02/2022

14h15-15h15 : 60' plus le temps additionnel disponible (fin de la phase 8 + début de l'évaluation)

Selon l'organisation de la journée, le plus de temps possible sera laissé aux échanges.

14.15 – 15.15: 60' + die zusätzlich verfügbare Zeit (Ende von Phase 8 + Anfang der Bewertung)

Abhängig vom Ablauf des Tages wird soviel Zeit wie möglich für den Austausch eingeräumt.

Méthode/ Methode

1. Temps individuel de réflexion (15')

Les participants répondent aux questions en utilisant l'application Wooclap. Ce sont des questions ouvertes avec possibilité de donner plusieurs réponses à chaque question. Le modérateur régional fournit le lien d'accès Wooclap aux participants.

Individuelle Reflexionszeit (15')

Die Teilnehmer*innen beantworten die Fragen mit der Wooclap-App. Es handelt sich um offene Fragen mit der Möglichkeit, zu jeder Frage mehrere Antworten zu geben. Der regionale Moderator stellt den Teilnehmern den Wooclap-Zugangslink zur Verfügung.

Liens Wooclap jour 2 / Wooclap Weblink Tag 2

Wooclap Logistics:

Wallonie - jour 2 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Grand-Est - jour 2 :

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Luxemburg - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Saarland - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

Rheinland-Pfalz - Tag 2:

<https://app.wooclap.com/> lien personnalisé

2. « Focus group » par région (35' et +)

L'Université de Liège fournit aux modérateurs par mail les *.pdf avec les résultats pour chaque région.

Le modérateur régional montre les résultats Wooclap des questions **1 à 3** (réactions possibles, pas de débat).

Le modérateur régional montre les résultats des questions suivantes et introduit les échanges entre les participants (réponses communes, différences, explications du texte, etc.). Il veille à ce que chacun puisse s'exprimer, à recentrer le débat si nécessaire et à gérer le timing.

Les résultats 4 à 7 sont discutés dans l'ordre : réponses 4a, puis échanges, réponses 4b, puis échanges, réponses 5a, etc. Les **résultats 8 à 9** sont discutés par région puis seront partagés en séance commune, donc il faut **désigner un ou deux participants pour transmettre les points importants sélectionnés**. Si le temps est suffisant, les résultats **10 et 11** sont discutés. Sinon, ils pourront être abordés brièvement durant la phase évaluation.

„Fokusgruppe“ nach Region (35' und mehr)

Die Universität Lüttich stellt den Moderatoren per E-Mail die *.pdf-Dateien mit den Ergebnissen für jede Region zur Verfügung.

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der **Fragen 1 bis 3** (Möglichkeit zu reagieren aber keine Diskussion).

Der regionale Moderator zeigt die Ergebnisse der nachfolgenden Fragen und leitet den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen ein (übereinstimmende Antworten, Unterschiede, Erläuterungen zum Text usw.). Er achtet darauf, dass jeder sich äußern kann, die Diskussion ggf. neu zu fokussieren und den Zeitplan zu verwalten.

Die Ergebnisse 4 bis 7 werden in folgender Reihenfolge besprochen: Antworten 4a, dann Austausch, Antworten 4b, dann Austausch, Antworten 5a, usw. **Die Ergebnisse 8 bis 9** werden in jeder Region besprochen und dann im Plenum geteilt. Es sollen **ein oder zwei Teilnehmer*innen bestimmt werden, die die ausgewählten wichtigen Punkte anschließend im Plenum vorstellen**. Wenn genügend Zeit dafür bleibt, werden die **Ergebnisse 10 und 11** diskutiert. Andernfalls können diese während der Auswertungsphase kurz angesprochen werden.

3. En séance plénière (10' et +)

Un membre de chaque région présente une synthèse des résultats des réponses 8a, 8b et 9 (réactions possibles selon le timing).

Cette présentation introduit la phase « évaluation ». Par ailleurs, le modérateur principal a la possibilité d'exploiter les résultats 10 et 11 durant l'évaluation.

Im Plenum (10' und mehr)

Ein Mitglied aus jeder Region präsentiert eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Antworten 8a, 8b und 9 (je nach Zeitplan sind Reaktionen möglich).

Diese Präsentation leitet die Phase "Auswertung" ein. Der Hauptmoderator hat die Möglichkeit, bei der Auswertung zusätzlich die Ergebnisse 10 und 11 zu benutzen.

Wooclap (Questionnaire)

0. Suis-je bien identifié ? (Vérifier l'onglet Paramètres et ajouter mon nom si nécessaire) → *Bouton « Oui »*
Bin ich richtig angemeldet? (Überprüfen Sie den Tab „Einstellungen“ und fügen Sie ggf. Ihren Namen hinzu) → Schaltfläche "Ja".
-
1. a. Après avoir vécu les premières parties de l'activité, je me sens d'humeur...
→ *Smiley + « Autre » à sélectionner*
Nach Durchlauf des ersten Teils der Aktivität fühle ich mich ...
→ *Smiley + „Andere“ zur Auswahl*
- b. c'est-à-dire... (commentaire de précision)
Das heißt... (präzisierender Kommentar)
-
2. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le plus enthousiasmant ?
Welcher Teil der Aktivität war für mich am spannendsten?
- b. Parce que...
Weil...
-
3. a. Quel moment de l'activité a été pour moi le moins enthousiasmant ?
Welcher Teil der Aktivität war für mich am wenigsten spannend?
- b. Parce que...
Weil...
-
4. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de praticiens expérimentés ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)
*Was hat die Anwesenheit von erfahrenen Praktikern*innen meiner Meinung nach während der Aktivität beigetragen? (Und / oder welchen Beitrag leisteten diese während der Aktivität)?*
- Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...*
Zum Beispiel Beiträge in Bezug auf Inhalte, Know-how, Verständnis, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Berufspraktiken, usw.
- b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les praticiens expérimentés de la part des étudiants/jeunes praticiens et/ou des mandataires ?
*Welche anderen Erwartungen an erfahrene Praktiker*innen haben (hätten) meiner Erfahrung nach im Alltag die Studierenden / jungen Praktiker*innen und/oder die Politiker*innen?*
-
5. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence de mandataires ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)
*Was hat die Anwesenheit von Politiker*innen meiner Meinung nach während der Aktivität beigetragen? (Und / oder welchen Beitrag leisteten diese während der Aktivität)?*

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

Zum Beispiel Beiträge in Bezug auf Inhalte, Know-how, Verständnis, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Berufspraktiken, usw.

b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les mandataires de la part des étudiants/jeunes praticiens et/ou des praticiens expérimentés ?

*Welche anderen Erwartungen an Politiker*innen haben (hätten) meiner Erfahrung nach im Alltag die Studierenden / jungen Praktiker*innen und/oder die erfahrenen Praktiker*innen?*

-
6. a. Selon moi, durant l'activité, quels ont été les apports liés à la présence d'étudiants/jeunes praticiens ? (Et / ou quels sont les apports de ceux-ci durant l'activité ?)

*Was hat die Anwesenheit von Studierenden/jungen Praktiker*innen meiner Meinung nach während der Aktivität beigetragen? (Und / oder welchen Beitrag leisteten diese während der Aktivität)?*

Par exemple des apports en matière de contenu, savoir-faire, compréhension, compétences relationnelles, pratiques professionnelles...

Zum Beispiel Beiträge in Bezug auf Inhalte, Know-how, Verständnis, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Berufspraktiken, usw.

b. Au quotidien, selon mon expérience, quelles sont (seraient) d'autres attentes envers les étudiants/jeunes praticiens de la part des mandataires et/ou des praticiens ?

*Welche anderen Erwartungen an Studenten/junge Praktiker haben (hätten) meiner Erfahrung nach im Alltag die Politiker*innen und/oder die Praktiker*innen?*

-
7. Quels apports / apprentissages est-ce que je retiens grâce aux interactions vécues et/ou observées entre mandataires, praticiens et étudiants/jeunes praticiens durant l'activité de simulation ?

*Was habe ich durch die Interaktion zwischen Student*innen, Praktiker*innen und Politiker*innen während des Planspiels gelernt?*

-
8. a. Par rapport à mon expérience concernant les pratiques professionnelles entre mandataire, praticiens et étudiants/jeunes praticiens, quelles pratiques générées durant l'activité de simulation sont (seraient) similaires ?

*Welche der während der Simulationsaktivität erzeugten Praktiken sind (wären) im Hinblick auf meine Erfahrungen mit den beruflichen Praktiken zwischen Praktiker*innen, Studierenden und Politiker*innen ähnlich?*

b. Quelles pratiques ne le sont (seraient) pas actuellement ?

Welche Praktiken sind (wären) derzeit nicht ähnlich?

-
9. Quels apports puis-je exploiter et/ou adapter en milieu professionnel ?

Welche Inputs kann ich im beruflichen Umfeld nutzen und/oder anpassen

10. Quels apports de l'activité sont particulièrement intéressants et mériteraient d'être approfondis ?

Welche Inputs aus der Aktivität sind besonders interessant und sollten vertieft werden?

11. Par rapport à ma formation de base (master) et/ou ma formation continue professionnelle, quels sont les atouts de la méthodologie proposée aujourd'hui ?

Was sind, im Vergleich zu meiner Grundausbildung (Master) und/oder meiner beruflichen Weiterbildung, die Stärken der heute vorgeschlagenen Methodik?

Reflection about learning Phase B – Focus Group

Dokumentierende(r): _____

GE RP SL LU WAL

C. Par rapport aux réponses de la question 5 (Woodclap) *Im Vergleich zu den Antworten in Frage 5 (Woodclap)*

- a. Quelles réponses sont partagées et par quels participants (étudiants et/ou praticiens et/ou mandataire) ?
*Welche Antworten werden geteilt und von welchen Teilnehmer*innen (Studierende und/oder Praktiker*innen und/oder Politiker*in)?*

- b. Quels éléments nouveaux émergent durant les échanges et par qui ?
Welche neuen Informationen tauchen während des Austauschs auf und von wem?

- c. Quelles réponses ne sont pas discutées ?
Welche Antworten werden nicht diskutiert?

- d. Commentaires/observations concernant la dynamique du groupe et les interventions du mandataire, des étudiants et des praticiens
*Kommentare/Beobachtungen zur Gruppendynamik und zu den Beiträgen von Politiker*in, Studierende und Praktiker*innen*

- e. Les réponses peuvent-elles être classées selon... ? *Lassen sich die Antworten ordnen nach... ?*
 (Peut être complété ultérieurement) *(Kann später ergänzt werden)*

Planning artefacts	Planning environment	Societal environment

Reflection about learning Phase B – Focus Group

Dokumentierende(r): _____

GE RP SL LU WAL

D. Par rapport aux réponses de la question 6 (Woodclap) *Im Vergleich zu den Antworten in Frage 6 (Woodclap)*

- a. Quelles réponses sont partagées et par quels participants (étudiants et/ou praticiens et/ou mandataire) ?
*Welche Antworten werden geteilt und von welchen Teilnehmer*innen (Studierende und/oder Praktiker*innen und/oder Politiker*in)?*

- b. Quels éléments nouveaux émergent durant les échanges et par qui ?
Welche neuen Informationen tauchen während des Austauschs auf und von wem?

- c. Quelles réponses ne sont pas discutées ?
Welche Antworten werden nicht diskutiert?

- d. Commentaires/observations concernant la dynamique du groupe et les interventions du mandataire, des étudiants et des praticiens
*Kommentare/Beobachtungen zur Gruppendynamik und zu den Beiträgen von Politiker*in Studierenden und Praktiker*innen*

- e. Les réponses peuvent-elles être classées selon... ? *Lassen sich die Antworten ordnen nach... ?*
 (Peut être complété ultérieurement) *(Kann später ergänzt werden)*

Planning artefacts	Planning environment	Societal environment

REMERCIEMENTS

Je prends ma plume pour clôturer avec ces mots personnels. Il est tard. Il fait nuit noire. Ou plutôt, il fait nuit claire. C'est la pleine lune. Pas n'importe laquelle. La Super lune des Castors... joyeuse combinaison d'un terme astrologique et d'une appellation populaire. Les médias s'emploient aux superlatifs. Les scientifiques s'emploient à recadrer cet événement tout à fait prévisible et pas plus spectaculaire que d'autres. Qu'importe les débats. J'admire. L'univers à ses cycles qui ne sont pas ceux des humains. Ma recherche doctorale est aussi un cycle. Il se clôture, après 7 ans, ouvrant de nombreuses portes qui sont autant de possibilités d'explorer, encore et encore. C'est aussi l'occasion d'un petit retour en arrière...

Quelle aventure humaine intense ! Aventure humaine à la fois solitaire et partagée. Que de découvertes, de remises en question, de développement de nouvelles compétences, de défis intellectuels passionnants, de défis de formation stimulants ! Il faut apprendre à jongler entre le temps *court* des actions et des urgences et le temps *long* de la maturation des réflexions et de la rédaction. Avec, à l'arrivée, une connaissance un peu plus approfondie de la personne que je suis. Cette recherche doctorale aura été affaire de résilience.

Je n'ai pas pour habitude de commencer en parlant de moi. C'est pour mieux terminer en parlant des autres. Une recherche se construit en société et n'a d'existence que par rapport à celle-ci. Tant de visages qui défilent, tant de rencontres et de belles découvertes durant ce parcours. Et si je n'ai pas la possibilité de toutes et tous vous nommer ici, sachez que vous avez, d'une manière ou d'une autre, enrichi cette aventure.

Je remercie...

Jean-Marie Halleux, promoteur de cette recherche, pour sa confiance et son ouverture à ce domaine qu'est la didactique. Cela implique bien souvent, j'en ai conscience, une remise en question des pratiques de chacun.

Dominique Verpoorten, pour les conseils et les précieux partages de points de vue.

Roland Billen, pour les conseils et les balises quant aux enjeux d'une recherche doctorale, toujours en temps utile, avec tact et justesse.

Grégory Hamez et Kristel Mazy, pour l'intérêt porté à ce travail et leur contribution au sein de ce jury.

Je remercie...

Jacques Teller, pour ses apports dans les débats et son partage d'expertise.

Christophe Lejeune, pour m'avoir donné des moyens supplémentaires afin de répondre à mes interrogations concernant l'analyse qualitative et ses méthodes, en plus de mes lectures et de mes formations. En effet, analyser « sans compter ni classer » (même pas un tout petit peu et sans interactions aucunes avec des traitements quantitatifs) a été un vrai défi cognitif de déconstruction-reconstruction des paradigmes habituels de recherche dans ma discipline. Aujourd'hui, j'en saisis mieux les enjeux et l'importance en matière de recherche.

Je remercie...

... les acteurs et les témoins privilégiés rencontrés lors de la première partie de ma recherche. À vrai dire, vous êtes plusieurs dizaines. Les résultats ne seraient pas ce qu'ils sont sans chaque échange distinct, des plus brefs aux plus longs et multiples.

... l'équipe de direction et les chercheurs et chercheuses du LEPUR - Centre de Recherche en Sciences de la Ville, du Grand Territoire et du Milieu rural ainsi que l'équipe de coordination des formations CPDT, pour les échanges constructifs durant la première phase de la recherche. Puis, durant la deuxième phase, les contacts avec les chercheurs et chercheuses du LEPUR investis dans le projet UniGR-CBS.

... l'équipe de la Bibliothèque de géosciences de l'ULiège, en particulier Laurent et Thierry, pour les différents appuis afin de rendre les ressources accessibles.

Cette aventure n'aurait pas été la même sans Tom Becker (Université du Luxembourg) – *Oprichtech Merci* – et Beate Caesar (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) – *Herzlichen Dank* –, mes deux coordinateurs scientifiques du *Working Group Spatial Planning*. Je n'oublie pas Nicolas Dorkel (Université de Lorraine) et Julia Lenz (Universität des Saarlandes),

compagnons de la première heure, ainsi que les membres successifs du WGSP, avec un clin d'œil à Nathalie pour le premier contact.

Je remercie l'ensemble des participants et des intervenants au module de formation d'avoir accepté de contribuer à cette recherche en permettant l'analyse des matériaux récoltés.

Je salue mes voisins de bureau successifs, doctorants de leur situation, pour les échanges de trucs et astuces. Dans l'ordre temporel, Perrine, Pierre-François, Symi et Lauriano. Une pensée pour les doctorants du SdDT. Et puis l'équipe du DidaDoc' pour les (trop rares) moments de partage et de décompression.

Je pense également à la fine équipe de monitrices et moniteurs (pédagogiques) en appui au Service de didactique des sciences géographiques. Merci pour leur fiabilité et, à Julien et Myriam, pour leurs encouragements.

Certaines rencontres sont destinées à durer. Merci à Symi. Le projet de finalisation surnommé *Hélios* porte bien son nom. Merci à Charline. Des messages composés de peu de mots peuvent être plus énergisants qu'une barre vitaminée.

À mes groupes et communautés d'appartenance, merci pour leurs petites attentions durant ce marathon final clôturant une longue course d'endurance.

Je remercie ma famille de sang, ma famille de cœur, mes proches d'ici, d'ailleurs, et d'au-delà. Lorsque l'on « part en thèse », leur présence est indispensable pour ne pas mettre la vie entre « parenthèses ».

Les questions peuvent s'avérer plus puissantes que les réponses.

À mes parents

De son mieux, accorder de l'attention à chaque question d'enfant, de jeune,
d'adulte...

Une qualité précieuse. Une chance pour l'enfant que j'étais.

À Robin

Cultiver sa curiosité et (s')émerveiller, c'est vivre.

