



**Stratégie de
renforcement des capacités**

*Kinshasa
23-avril-2008*

Rédigé opar le consortium d'appui à la
«Cellule Régionale du projet FORAF en Afrique Centrale»
Contrat n° 382712 F1SC

SOMMAIRE

1. CONTEXTE DE LA FORMATION DANS LE PROJET FORAF.....	4
1.1. LA STRATEGIE TELLE QUE PROPOSEE DANS L'APPEL D'OFFRE FORAF :.....	4
APPROPRIATION DES RESULTATS PAR LES ACTEURS	4
1.2. PRINCIPES GENERAUX DE LA STRATEGIE ET DE L'INGENIERIE DE FORMATION DANS UN SYSTEME DE SURVEILLANCE ENVIRONNEMENTALE, APPLICABLES AU PROJET FORAF	5
2. FICHE N°1 : ROLE ET PLACE DE LA FORMATION	6
2.1. LES ATOUTS DE LA FORMATION.....	6
2.1.1 <i>La formation pour construire des compétences</i>	6
2.1.2 <i>La formation comme facteur de motivation</i>	6
2.1.3 <i>La formation pour accompagner le changement</i>	7
2.2. LES LIMITES DE LA FORMATION.....	8
2.2.1 <i>Le facteur "compétences"</i>	8
2.2.2 <i>Le facteur "moyens"</i>	8
2.2.3 <i>Le facteur "politique et réglementaire"</i>	8
2.2.4 <i>Le facteur "organisation et procédures"</i>	9
2.3. CONSEQUENCES POUR L'ACTION.....	11
3. FICHE N°2 : CONSTRUIRE LES BESOINS EN FORMATION	12
3.1. IDENTIFIER LES ACTEURS	12
3.1.1 <i>Identifier tous les acteurs</i>	12
3.1.2 <i>Sélectionner et caractériser ceux qui seront formés</i>	13
3.2. ANALYSER LES BESOINS EN FORMATION.....	13
3.2.1 <i>Qu'est-ce qu'un besoin en formation ?</i>	13
3.2.2 <i>Une construction sociale</i>	14
3.2.3 <i>Différentes dimensions dans la formation</i>	15
3.3. CONSEQUENCES POUR L'ACTION.....	16
4. FICHE N°3 : ELABORER UN PLAN DE FORMATION.....	17
4.1. CHOISIR LES PARTICIPANTS ET LES TYPES D'ACTION DE FORMATION	17
4.2. DEFINIR LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	18
4.2.1 <i>Formation collective en présentiel</i>	18
4.2.2 <i>Formation / Action</i>	19
4.2.3 <i>Echanges, visites de terrain et voyages d'études</i>	19
4.2.4 <i>Stages de terrain</i>	19
4.2.5 <i>Formation à distance</i>	20
4.3. LOCALISER LES FORMATIONS	20
4.4. CHOISIR LE MOMENT DES FORMATIONS	21
4.5. IDENTIFIER DES PARTENAIRES DE FORMATION.....	22
4.6. CONSEQUENCES POUR L'ACTION.....	23
5. FICHE N°4 : PREPARER UN CAHIER DES CHARGES ET ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION	25
5.1. PREPARER UN CAHIER DES CHARGES DE FORMATION	25
5.2. ANALYSER UNE OFFRE DE FORMATION	27
5.2.1 <i>Cohérence référentiel de compétences / objectifs pédagogiques</i>	27
5.2.2 <i>Cohérence objectifs pédagogiques / programme de formation</i>	28
5.2.3 <i>Prise en compte des situations professionnelles</i>	28
5.3. CONSEQUENCES POUR L'ACTION.....	28
6. FICHE N°5 : EVALUER UNE FORMATION	31
6.1. LES EVALUATIONS IMMEDIATES.....	31

6.1.1	<i>Evaluation continue</i>	31
6.1.2	<i>Evaluation de satisfaction</i>	31
6.1.3	<i>Evaluation des acquis</i>	32
6.2.	LES EVALUATIONS DIFFEREES	32
6.2.1	<i>Evaluation de l'évolution des pratiques professionnelles</i>	33
6.2.2	<i>Evaluation des impacts</i>	33
6.3.	CONCLUSION	33

1. CONTEXTE DE LA FORMATION DANS LE PROJET FORAF

1.1. La stratégie telle que proposée dans l'appel d'offre FORAF :

Une analyse des besoins de formation sera faite, en relation avec les institutions spécialisées et en synergie avec les projets en cours dans la sous-région (formations ATIBT en aménagement forestier, renforcement de l'ENEF-ERAIFT, etc.). Ceci permettra, lorsqu'elle sera complétée par l'identification des bénéficiaires, de mettre en place le plan de formation du projet.

Au niveau global de l'Observatoire régional

A priori, au niveau de l'Observatoire, les capacités à renforcer portent sur les institutions régionales ayant des rôles techniques ou plus politiques comme la COMIFAC. Une sélection d'institutions partenaires clés sera effectuée sous l'égide de la COMIFAC (OAB, IFIA, RAPAC, etc.), de façon à leur conférer progressivement les compétences du pilotage (i) d'un état des lieux de référence au niveau régional (ii) de suivis thématiques (iii) de l'Observatoire régional. (cf. Appropriation ci-dessous).

Au niveau des suivis thématiques

Le développement des capacités reposera sur le principe des réseaux et de la diffusion progressive des savoir-faire. Les données à collecter et à regrouper au niveau du FORAF pour diffusion sur Internet peuvent être classées en deux catégories :

- **Les données disponibles par des mécanismes déjà en place** (par exemple les statistiques nationales du bois). Le renforcement des capacités au niveau des producteurs de ces données existantes portera sur la mise en place des canaux de circulation de l'information, avec des mises en forme des données qui demandent des collectes spécifiques nouvelles.
- **Les données pour lesquelles on ne dispose pas de système de collecte organisé**, mais que l'on considère comme indispensables pour un suivi exhaustif. Les partenaires clés devront être identifiés, et des capacités supplémentaires devront être consolidées sur tous les aspects de la collecte, de la validation, de la mise en forme puis de la transmission des données.

Les experts en matière biologique, en foresterie et en socio-économie recevront des appuis techniques et scientifiques par les différents partenaires du projet. Ils seront eux-mêmes des personnes relais auprès des différents fournisseurs de données, dont ils contribueront à renforcer les capacités. Des séminaires techniques de formation seront organisés (une fois l'an ou à la demande) pour la collecte de ces données et à leur traitement, voire à leur utilisation. Ces séminaires seront axés dans une optique de renforcement des capacités nationales. En ce qui concerne les partenaires fournisseurs de données, des ateliers et des formations thématiques seront organisés, essentiellement par des consultants de court terme sur la collecte des données de référence (méthodes de vérification des sources, de saisie, de validation), la mise en forme pour transmission vers le serveur central, l'informatique (site Internet, bases de données). Conformément aux termes de référence du projet, l'effort de formation sera focalisé sur un groupe d'au moins cinq techniciens par pays. Différents profils seront recherchés, dont par exemple : biodiversité, socio-économie, exploitation et industries de la forêt, conservation et aires protégées ou organisation, coordination générale de la collecte. Du matériel didactique spécifique sera élaboré autour de ces formations, au travers des expériences issues des séminaires et ateliers et en collaboration avec les institutions de formation. Ce matériel pourra être utilisé par le projet mais aussi par la suite ou pour des formations similaires.

Appropriation des résultats par les acteurs

L'appropriation institutionnelle de FORAF sera un des éléments essentiels de la pérennité du projet (bien qu'il ne faille toutefois pas négliger les problèmes de moyens qui risquent d'être particulièrement aigus à la fin du financement). Pour mettre en place une stratégie cohérente d'appropriation, il conviendra tout d'abord de faire une analyse du contexte institutionnel. Sans préjuger des résultats de cette analyse, il est clair que l'appropriation concernera les niveaux suivants :

- **La COMIFAC**, au travers de son plan de convergence, comme relais auprès des gouvernements, ainsi que des tutelles nationales,

- **Les institutions régionales de référence**, choisies sur la base de leurs accords formels avec tous les pays de la sous-région, ainsi que des conventions avec des organisations internationales
- **Les experts nationaux** qui seront mobilisés pour des prestations d'appui sur la base de leurs compétences techniques reconnues. Ils auront un rôle important en matière d'appropriation : pour transférer le savoir-faire qu'ils vont acquérir auprès de leurs institutions d'appartenance (Ministère, organisation de recherche, etc.), auprès des ONGs qui détiennent des informations, des techniciens (enquêteurs, etc.) qui vont collecter les informations. Ils auront des appartenances diverses (administrations, société civile, gestionnaires...).

Les termes de référence ont mis l'accent sur une sélection de **trois décideurs par pays**, et de **trois décideurs régionaux**, qui recevront des formations spécifiques à l'utilisation des différents produits du FORAF. Au vu coût élevé des transports et hébergements sous-régionaux, le budget FORAF disponible ne permet pas d'organiser de sessions de formation regroupant toutes ces personnes ensemble (selon le choix des pays, 20 à 30 personnes sont concernées). L'option retenue consistera à mobiliser l'un ou l'autre des différents experts de long terme en communication du projet, qui seront accompagnés au cas par cas par une sélection d'experts de court terme. Un matériel spécifique de formation et sensibilisation sera développé et mis à jour pour ce faire et une attention particulière sera portée sur l'utilisation de l'interface web mise à disposition et sur l'interrogation des bases de données, ainsi que sur les modalités optimales d'édition de l'information ainsi collectée (normes, coûts d'impression des données, rapports, cartes, etc.). Certains aspects de la diffusion et communication des résultats pourront être utilisés comme des vecteurs de la sensibilisation (articles dans les médias, conférences de presse, side-event dans les réunions internationales) vers les décideurs et la société civile.

1.2. Principes généraux de la stratégie et de l'ingénierie de formation dans un système de surveillance environnementale, applicables au projet FORAF

Pour la mise en place ou l'amélioration de l'efficacité d'un dispositif de surveillance environnementale, il est nécessaire de passer par la réalisation d'actions de formation. Cependant, s'il est vrai que la formation peut jouer un rôle déterminant dans la résolution des problèmes, dans certaines situations son effet restera limité si d'autres facteurs ne sont pas suffisamment maîtrisés. L'ensemble de fiches suivant se propose d'examiner :

- Fiche n° 1 : le rôle et la place de la formation
- Fiche n° 2 : la construction des besoins en formation
- Fiche n° 3 : l'élaboration d'un plan de formation
- Fiche n° 4 : la préparation d'un cahier des charges et l'analyse d'une offre de formation
- Fiche n° 5 : l'évaluation d'une formation.

2. Fiche n°1 : ROLE ET PLACE DE LA FORMATION

2.1. Les atouts de la formation

Même si la formation est souvent uniquement perçue comme le moyen de transmettre des connaissances à un groupe d'individus, elle peut également être un élément déterminant dans la motivation des acteurs ainsi qu'un moyen efficace d'accompagner les processus de changement.

2.1.1 La formation pour construire des compétences

La mise en place d'un dispositif de surveillance environnementale s'accompagne de transformations dans le rôle et les fonctions des différents acteurs impliqués, qu'ils soient publics ou privés. Ces évolutions doivent être prises en charge tant au niveau de la maîtrise des phénomènes de résistance aux changements qu'à celui de l'acquisition des compétences nouvelles nécessaires à la bonne exécution de ces nouvelles missions. Des actions de **formation d'adaptation aux postes de travail** doivent donc être prévues et organisées.

Par ailleurs, en permanence, le contexte national et international se transforme, les risques évoluent, de nouvelles normes et procédures se mettent en place, les connaissances scientifiques et techniques progressent, des méthodes et outils nouveaux apparaissent. Des actions de **formation de remise à niveau** sont donc nécessaires pour les acteurs du dispositif de surveillance, dans ces différents domaines.

Les compétences à construire ou à renforcer doivent être soigneusement identifiées et décrites (à partir des fiches descriptives de poste) pour que les programmes de formation organisés répondent bien à la problématique rencontrée. Ces derniers doivent en outre être bâtis en fonction des besoins des "apprenants", des compétences qu'ils doivent acquérir (écart entre les compétences acquises et les compétences requises) ainsi que des conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans leur situation de travail.

2.1.2 La formation comme facteur de motivation

Dans la grande majorité des cas, les acteurs des dispositifs de surveillance environnementale sont fortement demandeurs de formation. Les motivations qui sous-tendent cette demande sont de diverses natures.

En premier lieu, il peut s'agir d'une recherche d'acquisition de compétences et de connaissances pour se sentir plus à l'aise, vis-à-vis des partenaires ou des interlocuteurs.

Un second type de motivation est lié à l'isolement dans lequel se trouvent parfois certains acteurs, avec peu d'accès à l'information et peu de contact ou d'échanges avec leurs collègues. La formation représente alors l'opportunité de prendre du recul par rapport à leur situation du travail, de partager des expériences et des informations avec les autres. Elle constitue également une forme de reconnaissance, puisque par l'investissement fait en formation, l'institution affirme l'importance qu'elle accorde aux acteurs formés.

Des stratégies plus individuelles peuvent également exister chez certains quand ils espèrent, grâce à la formation, pouvoir progresser dans leur carrière professionnelle (promotion en grade, changement de poste) ou trouver une source de revenu supplémentaire par le développement d'une nouvelle activité.

Dans tous les cas, la demande est donc forte même si la plupart du temps elle reste imprécise ou mal formulée. Y répondre, c'est donc créer les conditions favorables à un renforcement de la motivation des acteurs pour leur travail.

En outre, dans la mesure où la formation utilise des techniques pédagogiques participatives et s'attache à favoriser les échanges entre les participants, une dynamique s'installe rapidement au sein du groupe en formation. Celle-ci renforce la cohésion entre les participants, l'implication et la motivation individuelle de chacun pour les activités objets de la formation. Les engagements pris par le groupe et en son sein auront ainsi plus de chance d'être respectés ultérieurement par chacun des membres du groupe. Les effets mobilisateurs de cette dynamique de groupe sont loin d'être négligeables et devraient systématiquement être recherchés car ils renforcent la notion même de réseau en renforçant la volonté de communication que les intervenants de terrain de la surveillance environnementale développeront entre eux. Cependant, pour que cette dynamique se maintienne, il est nécessaire qu'elle soit entretenue par l'organisation régulière et périodique d'actions de formation réunissant à nouveau le même groupe.

2.1.3 La formation pour accompagner le changement

Des changements importants dans les attributions des agents de terrain des services environnementaux se produisent parfois lors de la mise en place des activités de surveillance environnementale. Ces évolutions s'accompagnent souvent d'une certaine résistance qui a de multiples origines :

- la perte de certaines fonctions peut déstabiliser des agents en remettant en cause des positions sociales valorisantes qu'ils occupaient, voire dans certains cas, des avantages matériels qu'ils en tiraient ;
- l'attribution de nouvelles fonctions peut fragiliser des agents qui ont conscience de l'insuffisance de leurs compétences pour les assumer et craignent de se retrouver en situation d'échec.

Une information insuffisante sur les mutations en cours, leurs origines, les enjeux qui y sont liés conduit les agents à une vision peu claire de la situation et de l'importance des nouveaux rôles qu'ils doivent tenir. Les réticences qu'ils formulent sont alors liées aux représentations qu'ils se font de ces évolutions et à des *a priori* plus qu'à une analyse objective et factuelle.

La formation peut contribuer à vaincre ces réticences. En effet, elle permet d'une part l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation des nouvelles missions qui leur sont confiées, et d'autre part une clarification sur les évolutions en cours. La mise en place de séquences favorisant l'expression et l'analyse des représentations qu'ont les agents permet de mieux cibler les contenus sur les problèmes qu'ils ressentent et de développer des argumentaires plus efficaces.

2.2. Les limites de la formation

La qualité du fonctionnement d'un réseau de surveillance environnementale relève de multiples facteurs qu'il convient d'analyser si on en recherche l'amélioration. En effet, chacun d'entre eux est susceptible d'agir comme facteur limitant sur l'ensemble du système.

2.2.1 Le facteur "compétences"

C'est sur le facteur "compétence" que la formation agit de manière privilégiée. Encore faut-il prendre en compte le fait que la maîtrise d'une compétence passe par la mobilisation de connaissances (cognitif), de capacités pratiques (sensori-moteur) et de capacités relationnelles (psychoaffectif). Il faudra donc veiller à ce que les actions de formation entreprises abordent de manière adéquate ces différents domaines du savoir.

Le facteur "compétences" est essentiel car le bon fonctionnement d'un réseau dépend de la qualification de ses acteurs. Cependant, ce facteur est rarement seul responsable des dysfonctionnements constatés. Dans la plupart des situations, d'autres facteurs s'y conjuguent (insuffisance de moyens, absence de procédures formalisées, réglementation inadaptée). Ainsi, dans bien des cas, la seule amélioration des compétences, si elle est nécessaire, ne sera pas suffisante pour améliorer significativement la qualité des activités de surveillance.

2.2.2 Le facteur "moyens"

Le manque de moyens est un facteur souvent incriminé pour expliquer les dysfonctionnements d'un réseau.

Manque de moyens humains, quand la déflation des effectifs de la fonction publique, imposée par les politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement, a conduit les services officiels à réduire le nombre de leurs agents à un niveau tel que les fonctions essentielles ne peuvent plus être assurées correctement.

Manque de moyens matériels (bureautique, communication, transport) et financiers (salaires, fonctionnement), qui limitent la capacité d'action des intervenants du réseau. Ces moyens peuvent momentanément être apportés à travers des projets, mais se pose alors le problème de la durabilité des actions entreprises.

Il faut toutefois souligner que les cas ne sont pas rares où une amélioration notable pourrait être obtenue à moyens constants par une meilleure répartition de ce qui est déjà disponible. Par ailleurs, là encore, l'allocation de moyens supplémentaires si elle est souvent nécessaire, n'est en général pas suffisante à elle seule pour résoudre les problèmes rencontrés.

2.2.3 Le facteur "politique et réglementaire"

Le facteur politique et réglementaire est important et lié au facteur "moyens". Il est en effet primordial que le réseau de surveillance environnementale puisse s'adosser à des politiques fixant des priorités et octroyant les ressources nécessaires.

En général, l'étendue des tâches à réaliser est immense et les moyens pour y arriver très limités. Des orientations doivent donc pouvoir être clairement données aux acteurs quant aux secteurs (filiales, écosystèmes naturels ou anthropisés) et aux paramètres ou types d'actions (activités surveillées) qu'ils doivent suivre de façon prioritaire.

Il est également du ressort du politique de veiller à ce que l'arsenal législatif et réglementaire qui doit supporter les activités de surveillance environnementale soit adapté et actualisé chaque fois que nécessaire.

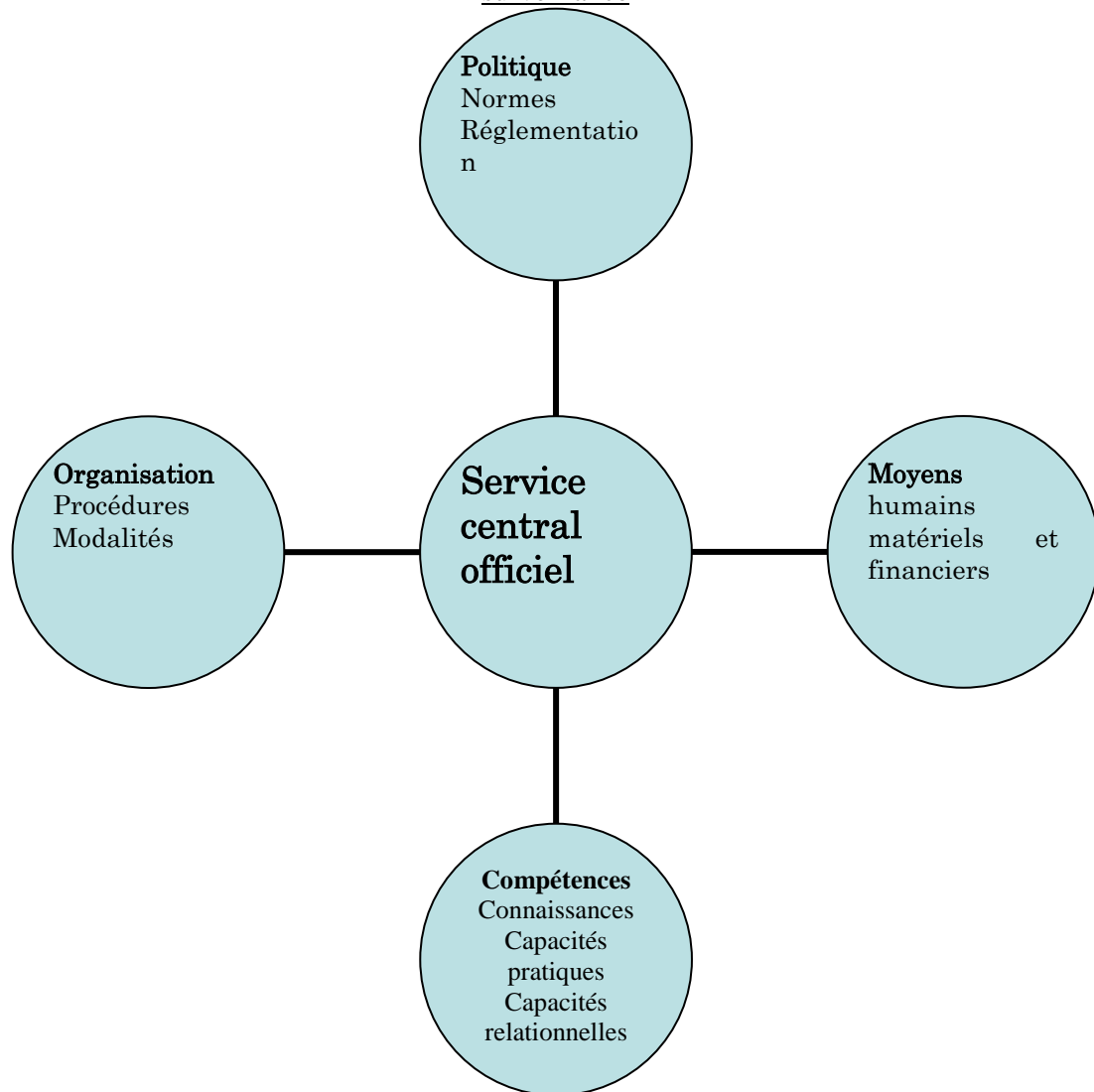
2.2.4 Le facteur "organisation et procédures"

Il est fréquent que les problèmes d'efficacité et d'efficience des réseaux de surveillance environnementale soient liés à des défauts dans l'organisation du travail ou dans les modalités de réalisation et de suivi des activités. Des carences ou des insuffisances sont souvent constatées dans les domaines suivants :

- programmation et planification des activités de surveillance ;
- suivi et encadrement des agents de terrain ;
- standardisation des protocoles de surveillance ;
- traitement et gestion des données issues des activités de surveillance ;
- suivi des procédures.

Il est important d'agir également sur les modalités de mise en œuvre qui peuvent peser d'un poids déterminant sur le fonctionnement du dispositif. Il est d'ailleurs souhaitable, pour optimiser leur impact, que tout programme de formation aborde non seulement le transfert de compétences techniques mais aussi la description précise des conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans les situations de travail des différents acteurs impliqués.

Figure 1 : Facteurs influençant l'efficacité et l'efficience d'un dispositif de surveillance



2.3. Conséquences pour l'action

Vérifier que le facteur "compétences" fait partie des facteurs limitants en jeu

Quand les ressources humaines existantes disposent d'un niveau de compétences satisfaisant et suffisant pour remplir leurs missions, il est probable que les dysfonctionnements observés sont imputables à d'autres facteurs qu'il convient d'identifier pour pouvoir les maîtriser. Dans ces cas là, si une action de formation est organisée, elle ne devra pas être centrée sur la construction ou le renforcement de compétences techniques mais sur les facteurs à maîtriser (clarification de la politique du secteur, explication de la réglementation, organisation et modalités de travail...) ainsi que, si nécessaire, sur une recherche de dynamisation du groupe ou sur un travail concernant l'accompagnement du changement.

Identifier les autres facteurs sur lesquels il faut jouer pour potentialiser l'action de formation

Organiser une formation représente un investissement qui n'est pas négligeable et qu'il convient de valoriser au mieux. Le facteur "compétences" étant rarement seul en cause, il est nécessaire d'avoir bien identifié les autres facteurs limitants et de chercher à agir dessus de manière coordonnée. En effet, un phénomène d'érosion des compétences nouvellement acquises et de leur motivation apparaît rapidement chez les acteurs si les conditions optimales ne sont pas rapidement mises en place dans les quelques mois qui suivent la formation. Il peut s'avérer utile d'attendre quelquefois que toutes les conditions soient réunies (mise à disposition de moyens matériels, standardisation de procédures, clarification des modalités de travail...) avant de lancer une action de formation.

Privilégier les secteurs ou les zones dans lesquels les marges de progrès sont les plus accessibles

Il est souvent préférable de cibler les actions de formation sur une catégorie de personnel, une sphère d'activités ou une zone géographique donnée pour laquelle on dispose d'une maîtrise suffisante de l'ensemble des facteurs afin d'obtenir un impact significatif. Ces considérations peuvent servir de critères de hiérarchisation pour effectuer des choix quand les moyens disponibles ne permettent pas de résoudre l'ensemble des problèmes.

3. Fiche n°2 : Construire les besoins en formation

Dans un contexte de mondialisation des échanges et de changements globaux (climat, environnement, populations), l'état environnemental présente un risque accru de dégradation. Les réseaux de surveillance doivent donc être en mesure de maintenir une adéquation permanente de leur organisation et de leurs ressources, notamment humaines, avec les attentes des partenaires internationaux et de la société civile. Si elle ne peut pas tout, la formation peut faire beaucoup dans ce domaine, encore faut-il que des programmes de formation adaptés soient mis en œuvre en direction des personnes adéquates. Cette fiche se propose d'examiner comment arriver à caractériser les publics à former ainsi que leurs besoins spécifiques en formation. Elle part du postulat que, suite à une analyse institutionnelle, des besoins en formation ont été identifiés et que le montage d'une action de formation des acteurs d'un réseau a été décidé.

3.1. Identifier les acteurs

Dans un premier temps, il apparaît nécessaire d'identifier l'ensemble des acteurs impliqués de près ou de loin dans la surveillance environnementale. Dans un second temps, il faut identifier et caractériser ceux qui occupent une position stratégique ou qui jouent un rôle clé pour que leurs besoins spécifiques en formation soient intégrés dans la réflexion.

3.1.1 Identifier tous les acteurs

Les activités de surveillance environnementale sont conduites dans des systèmes où plusieurs catégories d'acteurs interagissent. Certains acteurs sont toujours présents et concernés (services environnementaux ou des Eaux et Forêts, population forestières ou riveraines, services de recherche), d'autres peuvent être absents (exploitants forestiers, bûcherons informels, chasseurs, éleveurs, cueilleurs de PFNL, ONG) ou plus ou moins concernés (autorités locales ou traditionnelles, douaniers, ...). Chaque catégorie d'acteurs a des stratégies, des préoccupations et des contraintes qui lui sont propres.

L'analyse du rôle de chaque acteur, de son poids stratégique et de son implication dans le dispositif de surveillance environnementale permet de déterminer le type d'action à mener dans sa direction :

- formation pour une contribution active à la surveillance (par exemple : agents des services environnementaux, gardes, bûcherons) ;
- sensibilisation et vulgarisation pour une implication efficace dans la surveillance (par exemple : exploitant forestiers, responsables d'organisations de producteurs, douaniers) ;
- information sur les résultats de la surveillance pour maintenir une motivation ou obtenir un appui (par exemple : autorités locales, décideurs politiques).

Les stratégies de formation, visant à toucher de manière coordonnée différentes catégories d'acteurs, sont les plus efficaces. Ce ne sont pourtant pas les plus courantes et bien souvent un certain "égocentrisme de structure" limite les actions de formation aux seuls agents des services forestiers. Il serait pourtant souhaitable de prendre en compte aussi bien les personnels de ces services à leurs différents niveaux de responsabilité que les acteurs externes appartenant au secteur privé.

3.1.2 Sélectionner et caractériser ceux qui seront formés

Il ne s'agit pas de construire des actions de formation destinées à tous les acteurs identifiés, mais de déterminer ceux qui, occupant une place stratégique, doivent être pris en considération pour potentialiser l'impact de la formation des agents du réseau lui-même.

Certains de ces acteurs sont parfois déjà touchés par une offre de formation proposée par des structures (projet, ONG, organisation professionnelle) qui peuvent être considérées comme des structures relais. Si cette offre inclut la thématique surveillance environnementale, il suffit de veiller à la cohérence et à la conformité du contenu avec ce qui est dit aux agents de terrain du réseau. Si elle ne l'inclut pas, il pourra être suggéré à ces structures relais d'intégrer ce thème dans leur offre de formation, en leur proposant un appui technique dans ce domaine. A chaque fois que possible, une coordination dans le temps des ces différentes actions de formation doit être recherchée.

Les prérequis nécessaires pour qu'un individu puisse accéder à la formation organisée, doivent être identifiés et formalisés (niveau minimal requis, nature du poste occupé...) pour améliorer la qualité du recrutement des participants. Le respect de ces prérequis devrait permettre d'augmenter l'impact des formations en n'autorisant l'accès à la formation qu'aux personnes les plus à même de mettre en œuvre leurs acquis.

3.2. Analyser les besoins en formation

L'analyse des besoins en formation est une étape difficile. En effet, le besoin en formation n'existe pas en tant que tel. Il doit être construit en tenant compte de la quasi constante hétérogénéité de niveau rencontré au sein d'une même catégorie d'acteurs et à partir des perceptions différentes que peuvent avoir les experts, les décideurs et les acteurs eux-mêmes.

3.2.1 Qu'est-ce qu'un besoin en formation ?

L'AFNOR (Association française de normalisation) définit le besoin en formation comme **"l'identification d'un écart, susceptible d'être réduit par la formation, entre les compétences d'un individu ou d'un groupe à un moment donné et celles attendues"**.

Pour identifier les besoins en formation des membres d'un réseau de surveillance environnementale, la réflexion doit donc partir du constat et de l'analyse des problèmes rencontrés dans la surveillance de l'environnement. Des objectifs d'évolution de la situation sont ensuite fixés. Pour que cette évolution puisse se produire, chaque catégorie d'acteur stratégique doit assumer un rôle et des fonctions et pour cela disposer d'un certain nombre de compétences et de capacités qu'il faut clairement expliciter. Le différentiel existant entre les compétences nécessaires et celles déjà maîtrisées constitue la base pour la formulation des besoins en formation.

Si on souhaite que les agents formés puissent démultiplier la formation qu'ils ont reçue, cet aspect doit être pris en compte comme objectif pédagogique et leur programme de formation devra intégrer les domaines de compétences correspondants (capacité d'animation d'une séquence de formation, d'organisation de formation, choix des thèmes et publics...) et aborder les modalités concrètes de mise en œuvre de ces activités de démultiplication.

La tendance naturelle à combattre dans la phase d'analyse des besoins en formation est leur présentation sous forme d'intitulés décrivant des disciplines ou des contenus de formation, alors que le but de l'exercice est d'aboutir à la formalisation d'un référentiel de compétences pour chaque type d'acteur. **Chaque référentiel doit décrire les fonctions professionnelles et les compétences qui en découlent**, il constitue une pièce centrale du cahier des charges qui servira à formuler la demande de formation et à apprécier les offres qui seront proposées.

Dans cette démarche d'analyse et de formulation des besoins en formation, les services techniques doivent non seulement mobiliser leurs compétences techniques mais aussi des compétences pédagogiques. Ces compétences pédagogiques peuvent venir d'un cadre technique du service ou de la direction formé pour cela ("correspondant formation" ou "chargé de formation") ou être trouvées dans une structure de formation.

3.2.2 Une construction sociale

L'application des principes évoqués précédemment se heurte à une difficulté, celle de la divergence de perception du besoin en formation du futur bénéficiaire de la formation, de l'utilisateur de ses compétences (supérieur hiérarchique, usagers) ou de l'expert technique indépendant.

L'analyse des besoins de formation doit donc prendre en compte ces disparités et tenter de faire une synthèse entre :

- les besoins ressentis et exprimés par les personnes que l'on veut former (analyse bénéficiaires) ;
- les besoins analysés par les responsables du réseau en fonction des orientations stratégiques qu'il souhaite donner et de l'analyse d'incidents ou d'accidents survenus en matière de surveillance environnementale (analyse utilisateur) ;
- le cas échéant, les résultats des expertises externes (analyse expert).

Dans la figure n° 2, la zone en gris foncé correspond à l'intersection de ces trois points de vue, donc aux besoins en formation identifiés et reconnus par tous. Leur pertinence est peu discutable et il s'agira donc de les satisfaire en priorité.

Les zones en gris plus clair correspondent aux besoins en formation qui ne sont identifiés que par deux points de vue. Ils sont sans doute pertinents mais ils doivent être confrontés et discutés avec ceux qui ne les ont pas exprimés pour les convaincre de leur bien-fondé ou comprendre les raisons de cette divergence.

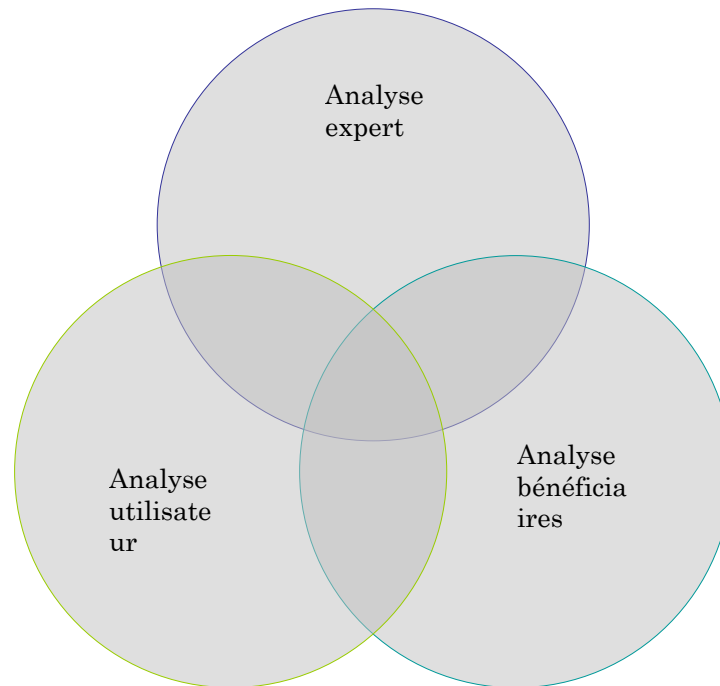


Figure 2 : Analyse et construction des besoins en formation

3.2.3 Différentes dimensions dans la formation

La formation, pour avoir un impact, ne doit pas se cantonner aux seuls aspects techniques des compétences à transmettre, mais également aborder leurs conditions (moyens) et modalités (organisation) de mise en œuvre, ainsi que les éléments qui supportent cette mise en œuvre (politique et réglementation).

Ne pas aborder l'ensemble de ces aspects, c'est prendre le risque de transmettre des compétences qui ne seront pas appliquées ultérieurement en situation de travail. Il est donc parfois prudent de retarder la réalisation d'une formation pour attendre que les modalités d'organisation du travail des membres du réseau qui seront formés soient correctement formalisées et qu'elles puissent être ainsi précisément décrites et expliquées durant la formation.

Il ne serait ainsi pas raisonnable d'organiser une formation tant que la liste des paramètres à suivre n'a pas été clairement établie, que les protocoles de surveillance n'ont pas été définis précisément, que les documents de travail (fiches de mesures) n'ont pas été élaborés, et que les moyens matériels nécessaires aux activités de surveillance demandées n'ont pas été rendus disponibles.

3.3. Conséquences pour l'action

Prendre en compte l'ensemble des acteurs stratégiques :

Quand on décide d'organiser une formation pour une catégorie de personne, il faut veiller à identifier les autres acteurs stratégiques du secteur public et du secteur privé qu'il serait souhaitable de toucher de manière coordonnée pour améliorer l'impact de ce qu'on veut réaliser.

Centrer l'analyse des besoins en formation sur les compétences à construire :

Il est nécessaire de formuler les besoins en formation en termes de compétences à construire ou à renforcer chez des individus pour qu'ils puissent remplir les fonctions que l'on attend d'eux. Ce type de formulation vise à éviter que le programme de formation soit monté uniquement selon une démarche académique, centrée sur les contenus, dont l'impact serait limité.

Croiser les regards dans l'analyse des besoins en formation :

Le responsable d'un réseau de surveillance environnementale a une perception des besoins en formation des membres du réseau qui résulte de son analyse des problématiques existantes, des orientations stratégiques qu'il souhaite donner et des moyens dont il sait pouvoir disposer. Il est indispensable de la compléter par l'analyse des besoins en formation ressentis par les personnes elles-mêmes qui résulte de leur expérience concrète de terrain et de leurs aspirations et dont la prise en compte est facteur de motivation. Quand ils sont disponibles, les avis formulés par des experts indépendants sont également précieux pour compléter ou renforcer l'analyse des besoins au niveau d'une filière, d'un secteur ou d'une catégorie d'acteur. C'est le croisement de ces trois regards qui permet de hiérarchiser les besoins en formation selon leur degré de pertinence.

Concevoir la formation dans toutes ses dimensions :

Pour avoir un impact optimum, la formation ne doit pas être limitée à la seule construction de compétences techniques. Elle doit également aborder les conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences dans les situations de travail des membres du réseau.

4. Fiche n°3 : Elaborer un plan de formation

Dans cette fiche, on part du principe que la formation a été reconnue comme un facteur déterminant dans l'amélioration des activités du réseau de surveillance environnementale, que les acteurs à former ont été identifiés et leurs besoins en formation analysés.

Il reste à définir comment et selon quelles modalités les actions de formation doivent être organisées. Le plan de formation va donc préciser la liste des acteurs à former (qui est retenu pour être formé), les modalités de formation de chaque type d'acteur (par qui et comment va-t-il être formé) et l'organisation dans le temps des différentes actions de formation (où et quand).

4.1. Choisir les participants et les types d'action de formation

Après avoir identifié les catégories d'acteurs qui doivent être concernées par le plan de formation, il faut définir les modalités d'organisation des actions de formation qui leurs seront destinées.

Il convient d'abord, en fonction des moyens disponibles, de décider si, dans une catégorie d'acteurs, tous les individus doivent être concernés ou s'il faut sélectionner certains d'entre eux. Des critères de sélection, ou prérequis, doivent alors être définis et explicités pour permettre la désignation des personnes auxquelles la formation sera ouverte. Ils peuvent être relatifs à un niveau de connaissances ou de compétences minimal exigé (capacité de lecture ou d'écriture, niveau de scolarité atteint, détention de diplômes...) pour assurer une certaine homogénéité au sein du groupe en formation. Ils peuvent également concerner la capacité de valorisation des compétences nouvellement acquises lors du retour au poste de travail : affectation au poste pour lequel l'agent sera formé, disponibilité des moyens d'action, marge de manœuvre décisionnelle pour la mise en place d'activités liées à ses acquis, orientations claires de ses activités selon des axes définis par la politique du secteur ou de la filière.

Il faut ensuite examiner les types d'actions de formation qu'il est nécessaire de mettre en place. Ces actions peuvent être individuelles quand il s'agit par exemple de renforcer les compétences d'un responsable occupant des fonctions de conception ou d'un technicien pour l'acquisition d'une technique particulière.

Elles peuvent être également collectives, il s'agit alors d'identifier les groupes qui peuvent être constitués, plusieurs catégories d'acteurs pouvant être réunies pour une même action de formation. Par exemple, quand des acteurs différents sont impliqués de façon similaire dans les activités de surveillance (agents de terrain des Eaux et Forêts, gardes de parcs nationaux, gardes privés, etc.), il est utile de les associer lors d'une même session de formation. Le cas échéant, les attributions et les positionnements spécifiques de certains doivent être clarifiés à cette occasion. Les démarches et méthodes doivent également être harmonisées afin que l'acteur de base reçoive bien des messages cohérents de la part des divers acteurs du réseau avec lesquels il est en contact.

Le problème de l'hétérogénéité des participants se pose dans le cas des formations collectives. En effet, même au sein d'un groupe d'individus ayant des diplômes identiques et occupant les mêmes fonctions, il existe souvent une disparité importante soit en termes de compétences techniques soit en termes de motivation. Si l'objectif de la formation est de permettre aux individus de progresser le plus loin possible dans leur maîtrise des domaines abordés, il faudra passer par la constitution de groupes de niveau homogène (groupe avancé, moyen ou débutant). C'est cette voie qu'il conviendrait de suivre dans le cas par exemple d'une formation à visée promotionnelle. En revanche, si l'objectif est d'augmenter la performance globale d'un groupe d'individus hétérogènes et d'homogénéiser le niveau au sein du groupe, il faudra passer par la constitution de groupes sans considération de niveau et favoriser le développement d'interactions et de partages d'expérience au sein du groupe en formation.

Le nombre de sessions à organiser pour une même formation collective dépend de la taille des effectifs à former et de la qualité pédagogique recherchée. Pour une formation d'adultes où les techniques participatives doivent être privilégiées, la taille optimale d'un groupe en formation se situe entre dix et vingt participants.

A l'issue de cette étape, il faut disposer de :

- la liste des critères de sélection des individus au sein de chaque catégorie d'acteurs ;
- la liste des formations qui doivent être envisagées à titre individuel ;
- la liste des formations collectives à organiser, avec pour chacune d'entre elles, des précisions sur les modalités de regroupement (catégories d'acteurs réunies, caractéristiques recherchées au niveau de l'hétérogénéité ou de l'homogénéité des groupes, taille des groupes et nombre de sessions à prévoir).

4.2. Définir les situations d'apprentissage

Diverses situations d'apprentissage peuvent être envisagées. Leur efficacité respective est variable suivant les contextes et les objectifs poursuivis. Il faut donc, pour chaque action de formation, se poser la question du choix de la méthode retenue. Ces méthodes ne s'excluent pas mutuellement et peuvent être combinées entre elles.

4.2.1 Formation collective en présentiel

C'est la situation d'apprentissage la plus couramment utilisée et la plus connue. Elle s'organise généralement sous la forme de modules de formation qui font alterner des phases pratiques avec des phases théoriques, des périodes d'apport de connaissances avec des périodes de mobilisation de ces connaissances par des études de cas.

Sous réserve que les techniques pédagogiques utilisées et les contenus proposés soient bien adaptés aux besoins et au public en formation, c'est une méthode efficace et relativement économique. Des difficultés peuvent néanmoins exister dans la mise en pratique des compétences acquises lors du retour au poste de travail, si ce problème n'a pas été spécifiquement abordé durant la formation.

4.2.2 Formation / Action

Cette méthode dérive de la précédente et vise à en améliorer l'impact en intégrant, dans le programme, des phases d'application en situation de travail. Elle fait alterner, au cours de la session, les séquences suivantes : apports de méthodes et de connaissances, travaux de groupe pour préparer leur application sur le terrain, mise en application en situation, travaux de groupe pour faire le bilan. Les participants doivent, à l'issue de la formation, avoir produit un travail répondant à une situation professionnelle réelle. Cela suppose donc qu'en amont soit organisée la mise en situation professionnelle (prise de contact avec des partenaires sur le terrain, formulation des termes de référence auxquels le travail conduit par les participants devra répondre).

Cette méthode est très efficace puisqu'elle permet, durant la formation, de confronter les apports aux difficultés de leur mise en pratique et de rechercher immédiatement des solutions. Les participants rencontrent ainsi moins de difficultés pour valoriser leurs acquis de retour à leur poste travail. Elle nécessite plus de temps de formation que la méthode précédente pour atteindre les mêmes objectifs pédagogiques, mais son impact est supérieur.

4.2.3 Echanges, visites de terrain et voyages d'études

Cette méthode s'appuie sur le fait, reconnu, que les échanges se font souvent mieux entre personnes homologues (d'agriculteur à agriculteur, entre agents occupant les mêmes fonctions, entre entrepreneurs du même secteur) qu'entre des "apprenants" et un formateur.

Elle peut être privilégiée quand les apports de connaissances, de méthodes ou de capacités nouvelles sont relativement limités et que l'essentiel des objectifs peut être atteint à travers les échanges d'expériences.

Son efficacité peut être renforcée avec la mise en place :

- avant la visite, d'une phase préparatoire au cours de laquelle les participants sont amenés à élaborer collectivement une grille correspondant aux attentes qu'ils ont vis-à-vis de la visite pour résoudre leurs problèmes ;
- après la visite, d'une phase de bilan pour analyser les similitudes et les divergences existant entre ce qu'ils ont vu et leur situation réelle et formaliser les acquis obtenus en référence à leurs attentes initiales.

4.2.4 Stages de terrain

Les stages de terrain sont en général utilisés dans le cadre de stratégie de formation individuelle (plus rarement par binômes ou par trinômes). Le stage consiste à mettre la personne à former dans une situation concrète de travail avec un tutorat assuré par un maître de stage qui est chargé d'accompagner la progression du stagiaire et d'apporter les éléments de méthodes et de connaissances au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir.

Pour être efficace, cette méthode suppose qu'un certain nombre de conditions soient réunies.

La première est de pouvoir disposer de lieux de stage correspondant aux futures situations professionnelles des formés. En effet, un décalage important des conditions de travail, entre le lieu de stage et le poste qu'occupera le stagiaire à son retour, handicape le rapatriement des acquis dans les pratiques professionnelles. Les exemples sont nombreux où des stages réalisés dans les structures les plus en pointe (laboratoires, équipes de recherche) sont restés sans impact, pour cette raison.

La seconde est de pouvoir s'appuyer sur des maîtres de stage, disponibles, compétents et expérimentés dans l'accompagnement de stagiaires. Cet encadrement requiert un investissement en temps non négligeable et le respect d'une démarche de tutorat permettant au stagiaire de développer progressivement des capacités d'autonomie. Bien des échecs rencontrés dans la réalisation de stage sont imputables à un défaut d'encadrement du stagiaire.

La troisième condition est que soient clairement formalisés les objectifs d'apprentissage du stagiaire ou les termes de référence du travail qu'il devra conduire durant son stage. Ce document doit avoir une valeur contractuelle entre le stagiaire, le maître de stage et le prescripteur du stage (responsable hiérarchique ou responsable de formation).

Sous réserve que ces conditions soient bien remplies, le stage est une situation d'apprentissage intéressante.

4.2.5 Formation à distance

Cette situation d'apprentissage est en pleine expansion. Elle n'est pas toujours très adaptée au contexte de la formation continue. En effet, l'offre de formation existante est souvent construite dans le cadre d'un cursus universitaire, centré sur les contenus. Elle vise l'acquisition de connaissances mais permet peu l'acquisition de capacités pratiques ou relationnelles. Elle facilite moins l'émergence d'une dynamique au sein du groupe en formation, source de motivation, qui est permise par les relations interpersonnelles s'établissant en présentiel au sein du groupe et avec le formateur.

Des difficultés importantes existent également au niveau de l'accès au matériel informatique et au réseau Internet de plus en plus utilisés comme support dans ce type de formation. Dans certains pays, des efforts importants ont été consentis pour que l'accès à Internet soit rendu possible pour le plus grand nombre et des plateaux techniques bien équipés (campus et universités virtuels) ont été mis en place dans de nombreuses capitales, permettant de plus en plus de résoudre ce problème.

Un autre obstacle est celui de la conciliation, en termes de disponibilité, que doit faire l'apprenant entre ses activités professionnelles et ses activités d'apprentissage. Ceci suppose que soient mises en place des modalités particulières de réalisation de ces formations, qui tiennent compte de cette contrainte, pour limiter le plus possible les abandons qui en découlent.

Néanmoins, et malgré toutes ces limites, la formation à distance peut se révéler un outil précieux notamment quand elle s'articule en complément de phases de formation organisées en présentiel. Par exemple, elle peut être utile pour assurer la remise à niveau technique et scientifique de certains cadres ou pour organiser des activités de suivi post-formation visant à accompagner la mise en pratique professionnelle des acquis.

A l'issue de cette seconde étape, les situations d'apprentissage à organiser pour chaque action de formation identifiée lors de la première étape doivent avoir été définies.

4.3. Localiser les formations

La localisation des formations à réaliser doit être précisée.

Lorsque le nombre de personnes à former pour un même référentiel de compétences est faible, il peut être préférable de rechercher, dans l'offre de formation disponible au niveau régional ou international, un module correspondant aux besoins en formation à satisfaire. Cette option présente l'avantage de mettre les cadres concernés en contact avec leurs homologues d'autres

pays permettant ainsi un partage d'expériences et une harmonisation des approches entre différents pays. Elle nécessite cependant d'avoir une information suffisante sur l'offre de formation existante et de pouvoir analyser la cohérence de cette offre avec les besoins en formation que l'on cherche à satisfaire.

Pour des groupes d'une taille suffisante (supérieure à dix), la construction d'une action de formation réalisée sur place avec, si nécessaire, le recours à des intervenants extérieurs peut être plus intéressante notamment du point de vue financier. Dans ce cas, le programme mis en œuvre peut être adapté spécifiquement au contexte et aux besoins en formation identifiés.

Pour des effectifs importants concernés par une même action de formation, il est indispensable d'envisager la constitution d'une offre pérenne de formation au plan national. Cela suppose de pouvoir s'appuyer sur des structures de formation compétentes dans le domaine (si ces structures n'existent pas, il sera nécessaire de renforcer ou de créer des capacités d'ingénierie pédagogique). Les étapes à parcourir sont alors la formation de formateurs et l'élaboration de mallettes pédagogiques correspondant aux différentes actions de formation qui sont à conduire.

Dans la plupart des situations, ces différentes localisations se combinent : formation de quelques responsables nationaux ou régionaux à l'extérieur, formation sur place des superviseurs et des responsables locaux, formation de formateurs pour assurer la formation des acteurs de terrain.

Pour les formations qui sont réalisées sur place, le choix du lieu de formation doit également être réfléchi. Elles peuvent être organisées de manière décentralisée pour se rapprocher au plus près du terrain et limiter les déplacements des participants. Cette option présente l'avantage de pouvoir organiser plus facilement les activités d'application pratiques et de rester au plus près des réalités professionnelles que vivent les apprenants. Cependant, quand les intervenants sont difficiles à mobiliser ou qu'il est nécessaire que les participants prennent du recul par rapport à leurs pratiques et leur contexte, il sera préférable d'opter pour des formations plus centralisées. Dans ce cas, il est conseillé de ne pas organiser la session trop près de l'institution mère pour éviter que les participants ne profitent du déplacement pour, par exemple, régler des problèmes administratifs en empiétant sur le temps de formation.

Enfin, si la création d'une dynamique au sein du groupe fait partie des objectifs de la formation, il est préférable d'organiser la formation sous forme résidentielle (les participants étant hébergés au sein du centre de formation) pour favoriser le développement des relations entre les participants. Dans ce cas, la structure d'accueil qui hébergera la formation devra avoir les infrastructures nécessaires en termes de capacité de restauration et de logement.

A l'issue de cette troisième étape, les lieux où seront organisées les formations prévues dans le plan de formation en cours d'élaboration doivent avoir été définis.

4.4. Choisir le moment des formations

Tel que nous l'avons défini précédemment, un besoin en formation correspond à un écart existant, à un moment donné, entre les compétences attendues pour assumer des fonctions et les compétences détenues par les agents.

La première idée pour combler ce différentiel serait de traiter le problème à la base en cherchant à modifier les cursus de formation initiale pour que les profils de compétences des jeunes diplômés soient en meilleure adéquation avec les besoins des services. C'est une démarche qui devrait effectivement toujours être entreprise tout en sachant qu'elle peut être longue et difficile.

C'est donc par la voie de la **formation professionnelle** continue que des évolutions pourront être obtenues **sur le court terme** et c'est principalement ce type d'activités qui est intégré dans le plan de formation.

Le moment de la réalisation des formations doit être choisi soigneusement. Certaines actions doivent se succéder dans un ordre logique car elles constituent un itinéraire ou une progression qui doit être respectée. D'autres au contraire doivent être organisées simultanément pour

toucher dans le même temps différentes catégories d'acteurs. Une première réflexion doit donc être conduite autour du calendrier d'exécution des formations.

Une deuxième préoccupation est relative au choix du meilleur moment pour réaliser une formation donnée. Des considérations telles que le calendrier de travail des personnes à former qui influe sur leur disponibilité et sur leurs préoccupations (et donc leur motivation), ou l'existence d'une saison des pluies qui peut entraver les déplacements et gêner le bon déroulement des activités de formation, doivent être prises en compte.

L'élément le plus important dans ce domaine semble toutefois être le fait que les acquis de la formation s'érodent s'ils ne sont pas rapidement mis en pratique. C'est pourquoi, si la mise à disposition de moyens spécifiques est indispensable à la mise en œuvre des compétences faisant l'objet de la formation, ces moyens doivent pouvoir être mis en place dès l'issue de la formation ou dans les quelques semaines qui suivent. La formation ne devrait pas être réalisée tant que ceci n'est pas assuré.

La dernière question d'importance est celle de la régularité et de la pérennité de la formation. La formation peut, en effet, être un élément déterminant dans la création d'une dynamique entre les participants et dans le maintien de leur motivation. Cette dynamique doit être entretenue à travers l'organisation régulière d'ateliers dont les objectifs peuvent être définis comme suit :

- faire le bilan quantitatif et qualitatif des activités ;
- restituer les résultats des activités (interprétation des données de surveillance, confrontation avec des réseaux de zones ou de pays voisins) ;
- compléter la formation des agents en fonction d'une part des dysfonctionnements constatés dans la réalisation de la surveillance (analyse d'incidents) et, d'autre part, des évolutions du réseau de surveillance environnementale (nouveau danger à surveiller, modification d'un protocole de surveillance) ;
- élargir le champ de compétence des agents en tenant compte des besoins en formation exprimés lors des formations précédentes ;
- affiner l'analyse des besoins en formation.

Au cours de ces ateliers, une part importante doit être laissée à des séquences participatives au cours desquelles les agents sont sollicités pour analyser la situation et faire des propositions afin qu'ils se sentent bien acteurs du réseau dans lequel ils travaillent.

Les actions de formation doivent donc être envisagées sur le long terme et il est en conséquence indispensable que la pérennité de leur financement puisse être assurée. Or, force est de constater que dans bien des cas, aucune politique de formation continue n'est clairement formalisée et que les actions entreprises dans ce domaine sont bien trop souvent ponctuelles, sans suite et étroitement dépendantes de financements extérieurs. La formation est pourtant un outil déterminant de management des réseaux de surveillance (motivation des membres du réseau, maintien de la vigilance). L'élaboration d'un plan de formation solide, fondé sur une analyse des besoins argumentée, peut être d'une grande utilité dans les négociations avec les décideurs politiques.

A l'issue de cette quatrième étape, la liste détaillée et précise des activités de formation à mettre en place avec les lieux et les moments où elles seront réalisées doit être disponible.

4.5. Identifier des partenaires de formation

Il reste à déterminer qui sera chargé de réaliser les formations prévues. Il s'agit donc de discuter du repérage et du choix des structures pouvant être mobilisées dans le cadre de la mise en œuvre du plan de formation, depuis la conception des programmes de formation jusqu'à leur réalisation.

Le panorama des partenaires potentiels pour réaliser de telles formations est très variable d'un pays à l'autre. Néanmoins, il est possible d'essayer d'en dresser une liste standard en sachant qu'elle n'est pas exhaustive.

On peut citer :

-Les écoles forestières du réseau RIFFEAC et en particulier l'ENEF du Cap-Estérias (Gabon), l'ERAIFT de Kinshasa (RDC), l'ENEF de Mbalmayo (Cameroun), le CRESA Forêt-Bois de Nkolbisson (Cameroun) ;

-Les universités des différents pays ;

- les centres de formation professionnelle ;

- les centres de recherche ;

- le secteur des organisations non gouvernementales ;

- les institutions à vocation internationale (FAO, CIRAD...).

L'ensemble de ces organismes n'est pas présent dans tous les pays et la qualité de leurs prestations est également très variable. Il faut donc apprécier, au cas par cas, leurs capacités pour choisir de les mobiliser ou non et pour préciser le niveau de leur contribution.

Cette contribution peut se situer à trois niveaux, chacun pouvant être confié à une structure différente :

- ingénierie pédagogique : capacité à élaborer une proposition de programme de formation répondant spécifiquement aux besoins analysés et prévoyant un assemblage pertinent de séquences et de situations d'apprentissage ;
- interventions : capacité à mobiliser des intervenants détenant des compétences techniques et pédagogiques confirmées ;
- accueil : capacité à accueillir la formation en offrant des infrastructures et un équipement en matériel didactique permettant un déroulement de la formation dans des conditions satisfaisantes sur le plan pédagogique et sur le plan du confort d'hébergement.

Pour une pleine efficacité des actions de formation, il est indispensable que la plus grande cohérence existe sur le fond (méthodes et approches préconisées, contenus des messages) entre les différents niveaux de formation, autrement dit que tous les acteurs quels que soient leurs niveaux (national, régional, local, secteur public, secteur privé), parlent le même langage. Il convient donc de ne pas émietter la réalisation du plan de formation sur un nombre trop important de partenaires afin de limiter les risques d'incohérences ou de contradictions.

4.6. Conséquences pour l'action

Après avoir parcouru l'ensemble de ces étapes, le plan de formation peut être formalisé dans un document qui présente le tableau des actions à mettre en œuvre (figure n° 1) et pourra être utilisé comme document de référence dans les discussions avec les décideurs politiques, techniques et financiers, d'une part, et les opérateurs de formation d'autre part.

Acteurs concernés	Référentiel de formation	Type de formation	Lieu de formation	Période et durée	Partenaire de formation
<i>Liste des acteurs concernés par cette activité de formation en précisant les prérequis ou critères d'admission</i>	<i>Liste des compétences à construire ou à renforcer pour ce groupe d'apprenants</i>	<i>Précisions sur le caractère individuel ou collectif de l'action de formation et sur les situations d'apprentissage souhaitées</i>	<i>Localisation de la formation</i>	<i>Dates de réalisation de la formation Durée de la formation Périodicité prévue</i>	<i>Partenaires mobilisés pour l'ingénierie, pour les interventions, et pour l'accueil de la formation</i>
<i>Idem pour l'action de formation n°2</i>					
<i>.../...</i>					

Figure 1 : Matrice pour un plan de formation

5. Fiche n°4 : Préparer un cahier des charges et analyser une offre de formation

Une fois la formation reconnue comme étant un facteur déterminant d'amélioration des activités du réseau, les acteurs à former identifiés et leurs besoins en formation analysés, le plan de formation élaboré, il reste, avant de passer à la phase opérationnelle, à trouver ou à générer des offres de formation répondant aux spécifications qui ont été définies pour chaque action retenue dans le plan de formation.

Dans bien des cas, il est nécessaire de passer par la construction d'une offre répondant spécifiquement aux besoins et il faut pour cela sous-traiter la réalisation de cette action à un partenaire de formation qu'il soit interne (service formation du ministère) ou externe (école, faculté, centre de formation...).

A ce stade il existe un risque notable de dérive vers des programmes de formation "standards", souvent trop théoriques, décalés par rapport aux situations de travail et abordant parfois des missions ou tâches qui ne correspondent pas aux attributions des participants (par exemple former aux techniques de SIG des agents qui ne travaillent pas en SIG). Pour éviter cela, la formulation d'un cahier des charges pour la formation à sous-traiter paraît indispensable.

Ce document doit servir :

- pour la structure chargée de la formation, de guide dans la conception de l'offre qu'elle proposera ;
- pour les responsables du réseau de surveillance environnementale, de document de référence dans l'appréciation des offres qui leur seront proposées ;
- pour les deux parties, de support de négociation et de contractualisation.

5.1. Préparer un cahier des charges de formation

L'objectif de ce type de document est de décrire le plus précisément possible les attentes vis-à-vis de la formation. Du soin apporté à sa préparation dépend la qualité de l'offre de formation qui sera élaborée. Chaque action de formation doit donc faire l'objet d'un cahier des charges qui doit comporter au moins les rubriques suivantes :

Le contexte et la demande de formation, où sont présentés :

- la politique du secteur ;
- l'état des lieux de la situation ;
- les orientations stratégiques de l'institution dans le domaine de la surveillance ;
- les évolutions en cours ou visées ;
- le problème à résoudre et les résultats attendus de la formation.

Le(s) public(s) à former, où sont décrits :

- les catégories d'acteurs visées par cette action de formation ;
- les emplois et fonctions occupés ;
- les évolutions prévues dans leurs attributions ;
- leur niveau d'instruction, de diplômes ;
- leur nombre ;
- leurs disponibilités.

Les objectifs de la formation, où sont précisés :

- la liste des compétences à construire ou à renforcer ;
- les processus de changement à accompagner.

L'organisation de la formation, qui décrit :

- les périodes de réalisation souhaitées ;
- les situations d'apprentissage attendues ;
- la durée estimée de l'action de formation ;
- les lieux de réalisation ;
- les contraintes matérielles particulières (le cas échéant) ;
- le niveau et le type de formateurs attendus ;
- le rôle du prestataire de formation.

Les modalités de contrôle et d'évaluation, qui précisent les modalités et indicateurs pour les différents niveaux d'évaluation :

- évaluation de la formation elle-même et contrôle de sa réalisation ;
- évaluation des participants ;
- évaluation des impacts.

Les modalités administratives et financières, qui établit :

- les modes de contractualisation ;
- les coûts et les budgets ;
- les modalités de facturation et de rétribution ;

- les modalités de réponse à l'appel d'offres et le chronogramme correspondant (le cas échéant).

Ce cahier des charges peut constituer une base pour le lancement d'un appel d'offres si l'on souhaite la mise en concurrence de plusieurs institutions de formation. Certains éléments au sein de ces rubriques peuvent être laissés à la libre appréciation des soumissionnaires et servir alors d'indicateurs d'évaluation de la qualité technique des différentes offres.

Dans le cadre de partenariat de gré à gré, il sera utilisé comme base de discussion et support de négociation avec l'institution de formation partenaire.

5.2. Analyser une offre de formation

Un responsable de réseau (ou de projet), en tant que maître d'ouvrage, doit être en mesure d'analyser les offres de formation disponibles ou qui lui sont proposées par les partenaires de formation (qui jouent alors le rôle de maître d'œuvre). Cette analyse critique doit lui permettre d'évaluer la qualité d'une offre et d'identifier les aspects qu'il conviendrait d'améliorer pour renforcer l'adéquation offre / besoins et donc augmenter l'impact de la formation qui doit être réalisée. Elle se fonde non seulement sur la notoriété technique et pédagogique de l'organisme de formation mais aussi sur l'ensemble des critères suivants :

5.2.1 Cohérence référentiel de compétences / objectifs pédagogiques

Le référentiel de compétences d'une formation est un élément central de son cahier des charges. Il liste l'ensemble des compétences à construire ou à renforcer au niveau des participants.

Une première analyse consiste à vérifier la cohérence entre le référentiel de compétences élaboré pour la formation (à partir de l'analyse des besoins en formation) et les objectifs pédagogiques affichés dans l'offre de formation. Autrement dit de voir si l'ensemble des objectifs pédagogiques proposé est bien suffisant (ne manque-t-il rien ?) et si chacun d'entre eux est bien nécessaire (est-il réellement utile ?) pour la construction des compétences visées. Cette première phase permet d'identifier les ajouts ou les suppressions à réaliser dans le programme de formation.

Pour être efficace, un acteur d'un réseau doit pouvoir assurer un certain nombre de fonctions. Chaque fonction suppose que soient maîtrisées un certain nombre de compétences. L'acquisition de chaque compétence passe par l'atteinte d'un ensemble d'objectifs pédagogiques. Ces déclinaisons successives doivent être réalisées rigoureusement sans oubli et sans surcharge inutile.

Un deuxième angle d'analyse est celui portant sur la qualité des objectifs pédagogiques. Un objectif pédagogique correctement formulé présente les caractéristiques suivantes :

- il précise ce que les participants seront capables de faire à l'issue de la session (les participants, à l'issue de la session seront capables de...);
- il évoque une situation concrète de travail ;
- il utilise un verbe d'action à l'infinitif (citer, expliquer, interpréter, évaluer, analyser, préparer, animer, réaliser...).

Une attention particulière doit être portée sur ce premier critère d'analyse. Il convient en particulier de considérer avec une certaine prudence les offres de formation présentant leurs objectifs uniquement sous la forme d'une liste de thèmes ou de contenus. Il est probable en effet que ce type de programme, construit en suivant une logique purement académique et sans référence à des compétences opérationnelles, ne produira que des impacts relativement limités.

5.2.2 Cohérence objectifs pédagogiques / programme de formation

Il faut également vérifier que les objectifs pédagogiques affichés dans l'offre de formation se retrouvent bien dans son programme. Cette analyse doit porter sur le fond et sur la forme.

Sur le fond, il faut apprécier à travers les intitulés des séquences de formation, leurs durées respectives et leurs contenus, si le programme permettra d'atteindre les objectifs.

L'analyse de la forme porte sur les techniques pédagogiques proposées dans le programme de formation. En général, la maîtrise d'une compétence mobilise différents domaines du savoir : des connaissances (domaine cognitif), des capacités gestuelles ou sensorielles (domaine sensori-moteur), des capacités relationnelles (domaine psychoaffectif). La transmission d'acquis dans chacun de ces domaines fait appel à des techniques pédagogiques spécifiques :

- **domaine cognitif** : exposé, cours, étude de cas, résolution de problèmes
- **domaine sensori-moteur** : démonstration, mise en pratique, entraînement
- **domaine psychoaffectif** : simulations, jeux de rôles, mise en situation.

Il convient donc de vérifier que le prestataire de formation a bien prévu, dans chaque séquence, l'utilisation des techniques pédagogiques les mieux adaptées au domaine concerné. Ces formations s'adressant à des publics d'adultes devraient en outre privilégier le recours aux techniques participatives pour mobiliser et faire partager les expériences des participants.

Enfin, toute formation devrait être accompagnée de la remise aux participants de supports didactiques. La compilation de l'ensemble de ces documents sous la forme d'un manuel ou d'un classeur construit de manière à pouvoir être facilement utilisé dans l'exercice des missions liées à la surveillance environnementale est souhaitable.

Une négociation doit donc s'établir avec le prestataire de formation autour de ce deuxième critère d'appréciation pour demander les aménagements qui apparaîtraient nécessaires dans le programme proposé, les techniques pédagogiques envisagées et les supports didactiques distribués.

5.2.3 Prise en compte des situations professionnelles

La formation, pour avoir un impact, ne doit pas se cantonner aux seuls aspects techniques des compétences à transmettre, mais également aborder leurs conditions (moyens) et modalités (organisation) de mise en œuvre, ainsi que les éléments qui supportent cette mise en œuvre (politique et réglementation). Il convient donc de vérifier, dans l'offre de formation, si ces points sont bien traités.

Par ailleurs, il est important que soient prises en compte, lors de la formation, les conditions particulières d'exercice des activités liées au contexte du pays, de la région ou du département. Cela peut être réalisé en intégrant ces spécificités dans les contenus de formation, ou, si l'on part contenus plus standards, en prévoyant des séquences participatives durant lesquelles leurs modalités d'application (difficultés et alternatives) seront débattues. Les formations faisant alterner des phases d'apport de connaissances et de méthodes avec des phases de mises en situation professionnelle (formation / action) sont particulièrement intéressantes dans ce domaine.

Ce dernier critère d'appréciation d'une offre revêt toute son importance dans la mesure où une formation trop éloignée des situations professionnelles n'aura qu'un impact très limité sur les pratiques professionnelles des agents formés.

5.3. Conséquences pour l'action

Importance stratégique du référentiel de compétence de la formation

Ce document, formalisant la liste des compétences à construire ou à renforcer, devrait être systématiquement produit pour chaque action de formation. Il doit être complété par les autres éléments du cahier des charges à chaque fois que l'action est sous-traitée à une structure partenaire.

La conception d'une action de formation se fait dans le cadre d'une négociation

Le rôle du responsable du service officiel ne se limite pas à la formulation d'un besoin ou d'une commande vis-à-vis d'un prestataire de formation. Il comporte également une phase de négociation avec ce dernier qui se doit de fournir la liste des objectifs pédagogiques, le programme, le descriptif des modalités et techniques pédagogiques qui seront utilisées. C'est à ce prix que la formation peut avoir un impact optimum.

Annexe Fiche n° 4

**EXEMPLE 1 DE REFERENTIEL DE COMPETENCES
AGENT DE TERRAIN DU RESEAU DE SURVEILLANCE ENVIRONNEMENTALE**

Il doit être capable de :

Compétences générales	Objectifs pédagogiques
1. Collecter les informations et réaliser les mesures prévues dans les protocoles de surveillance, en cas de suspicion de modification d'état d'un paramètre environnemental surveillé	1-1 Décrire les signes de suspicion de modification d'état d'un paramètre environnemental surveillé 1-2 Recueillir des informations fiables auprès des populations, exploitants, etc. et remplir le questionnaire de surveillance 1-3 Réaliser et noter les mesures prévues dans le protocole avec le matériel mis à sa disposition 1-4 Faire parvenir informations et fiches de mesure dans de bonnes conditions, et dans les délais requis, aux services concernés
2. Etablir et maintenir de bonnes relations de collaboration avec les populations, exploitants, chasseurs, cueilleurs ou leurs représentants	2-1 Identifier les acteurs clés (agriculteurs, bûcherons, chasseurs, exploitants, autorités traditionnelles, encadreurs, vulgarisateurs,...) caractériser leur répartition sur sa zone pour l'application du plan de sensibilisation 2-2 Préparer et organiser des réunions de sensibilisation avec les acteurs sur l'importance et les résultats de la surveillance environnementale et sur la conduite à tenir en cas de suspicion d'évolution et de confirmation 2-3 Animer une réunion de sensibilisation avec les acteurs en utilisant des techniques participatives
3. Mettre en place sur le terrain l'ensemble des activités de surveillance environnementale et organiser son travail en fonction du plan de collecte d'information	3-1 Expliquer les enjeux de la surveillance environnementale l'importance de son rôle dans le dispositif et les engagements réciproques de l'agent et du réseau 3-2 Décrire l'architecture et le fonctionnement du réseau 3-3 Décrire les modalités pratiques de mise en place des activités 3-4 Elaborer son plan de travail (collecte d'information et sensibilisation) sur sa zone d'intervention

**EXEMPLE 2 DE REFERENTIEL DE COMPETENCES
CADRE DU RESEAU DE SURVEILLANCE ENVIRONNEMENTALE**

Il doit être capable de :

Compétences générales	Objectifs pédagogiques
1. Utiliser et comparer les indicateurs biologiques de base, élaborer des plans d'échantillonnage, maîtriser les outils statistiques d'écologie descriptive	1-1 Décrire les principes de l'écologie descriptive 1-2 Définir, différencier et calculer un taux, un ratio, comparer des moyennes et des fréquences 1-3 Présenter les principes des différentes modalités de sondage (en strates, en grappes, en un ou plusieurs degrés) 1-4 Décrire les méthodes et outils pour la constitution d'échantillons représentatifs et de taille adaptée aux objectifs
2. Concevoir et organiser un réseau de surveillance environnementale	2-1 Décrire les enjeux, les objectifs et les principes généraux de la surveillance environnementale au plan national et international 2-2 Décrire les étapes successives de mise en place d'un réseau de surveillance environnementale 2-3 Analyser la structure institutionnelle (ensemble des partenaires impliqués) et les modalités de fonctionnement de dispositifs de surveillance environnementale 2-4 Analyser et prendre en compte les contextes réglementaires nationaux et internationaux dans la mise en place et le fonctionnement de dispositifs de surveillance environnementale 2-5 Caractériser l'ensemble des moyens nécessaires au fonctionnement d'un réseau de surveillance environnementale
3. Concevoir et mettre en place des actions de surveillance environnementale	3-1 Déterminer les évolutions environnementales prioritaires à mettre sous surveillance 3-2 Choisir les méthodes d'échantillonnage adaptées aux objectifs retenus (notamment dans le cadre des procédures internationales) 3-3 Construire un protocole de surveillance adapté au contexte (nature et type des informations à collecter, modalités de collecte des informations, circulation des données,...) 3-4 Organiser la collecte des données sur le terrain (fiches, circuits de collecte,...), la circulation et le traitement des données
4. Participer à la conception des actions de formation dans le cadre de la mise en place et du fonctionnement d'un réseau de surveillance environnementale	4-1 Identifier les acteurs à former et analyser leurs besoins spécifiques de formation 4-2 Elaborer un plan de formation des différents acteurs 4-3 Formuler un référentiel de compétences et les objectifs pédagogiques d'une formation. 4-4 Participer à l'élaboration d'un programme de formation 4-5 Evaluer la qualité d'un programme de formation et de sa mise en œuvre
5. Mettre en place et conduire les actions de communication interne dans le cadre de la mise en place et du fonctionnement d'un réseau de surveillance environnementale	5-1 Concevoir et mettre en place un plan de communication interne au réseau (entre les partenaires du réseau et avec les acteurs de base) 5-2 Organiser et suivre la rédaction, la publication et la diffusion d'un bulletin d'information environnementale 5-3 Participer à la mise en place des outils de communication en situation de crise
6. Suivre les indicateurs du fonctionnement d'un réseau de surveillance environnementale	6-1 Définir et utiliser les indicateurs de performance et de suivi des réseaux de surveillance environnementale 6-2 Déterminer les coûts d'un réseau de surveillance environnementale 6-3 Présenter les méthodes et les dispositifs d'évaluation du fonctionnement des réseaux de surveillance environnementale 6-4 Décrire les critères de reconnaissance internationale de la qualité des réseaux de surveillance environnementale

6. Fiche n°5 : Evaluer une formation

Evaluer une formation c'est mettre en place, dès la phase de conception, différents niveaux d'évaluation qui permettront de se faire une idée de la qualité de l'action de formation en elle-même et de ses impacts sur le terrain.

C'est une phase qui est trop souvent négligée alors qu'elle est fondamentale pour évaluer rétrospectivement la qualité d'un prestataire de formation, pour affiner l'analyse des besoins en formation qu'il faudra satisfaire ultérieurement et pour améliorer l'efficacité de ses actions au sein du réseau de surveillance environnementale.

Bien souvent elle se limite à la mesure du degré de satisfaction des participants à l'issue de la formation. L'appréciation de l'impact doit être pourtant une préoccupation permanente des responsables de réseau organisant des actions de formation. Cette dernière n'est possible que si des critères et des modalités ont été définis dès le départ, dans le cadre d'un dispositif construit qui vise à distinguer les déterminants imputables à la formation de ceux qui relèvent d'autres facteurs.

Les méthodes applicables aux différents niveaux d'évaluation d'une formation doivent être maîtrisées par les responsables des réseaux de surveillance ainsi que l'analyse des résultats de ces évaluations. Il existe des évaluations immédiates et des évaluations différées.

6.1. Les évaluations immédiates

Elles sont mises en place durant le déroulement de la formation ou à la fin de celle-ci. Elles relèvent donc de la responsabilité du prestataire de formation. Elles comportent trois niveaux et permettent d'identifier les améliorations à apporter au programme durant son déroulement ou pour les mises en œuvre ultérieures ainsi que les points faibles qu'il faudra suivre sur le terrain avec une vigilance particulière lorsque les apprenants auront rejoint leurs postes de travail.

6.1.1 Evaluation continue

L'évaluation continue se déroule durant la session pour adapter le programme au rythme d'acquisition des participants. Elle vise à identifier au fur et à mesure les points d'incompréhension chez les participants et à y remédier. C'est un outil important pour le formateur car il permet de s'assurer que l'ensemble du groupe garde bien une cohésion suffisante dans sa progression.

Différentes méthodes peuvent être mises en place pour atteindre ce but (voir en Annexe l'exemple de la technique des Questions Récapitulatives). L'essentiel est que cette préoccupation d'évaluation continue soit bien prise en compte dans le programme. Le maître d'ouvrage aura donc toujours intérêt à demander au prestataire de formation les modalités qu'il prévoit d'utiliser dans ce domaine et le cas échéant d'inclure des phases d'évaluation continue dans son programme.

6.1.2 Evaluation de satisfaction

L'évaluation de satisfaction mesure le degré de satisfaction des participants par rapport à la formation. Elle peut porter sur les aspects pédagogiques (le fond et la forme des interventions) et sur l'organisation pratique (hébergement, durée, infrastructures) de la formation.

Diverses modalités peuvent être envisagées et peuvent être combinées entre elles :

- *Evaluations individuelles* : séquence par séquence sur la base d'un tableau que chaque participant remplit au fur et à mesure du déroulement de la formation (appréciation de chaque séquence de formation sur le fond, sur la forme, points forts, points faibles, remarques) ; ou finale sur la base d'un questionnaire rempli par chaque participant en fin de session (points les

plus appréciés, les moins appréciés, satisfaction par rapport aux attentes, à l'atteinte des objectifs...)

- *Evaluations collectives* : au cours desquelles l'ensemble du groupe est questionné en plénière ou par sous-groupes.

Ce type d'évaluation est indispensable pour le prestataire de formation. C'est en effet à partir de l'analyse de ces résultats qu'il peut décider de changer d'intervenant ou d'améliorer le déroulement de certaines séquences de formation.

Pour le maître d'ouvrage l'intérêt est plus limité. Les informations qu'il peut en tirer portent sur le ressenti qu'ont eu les participants vis-à-vis de la qualité de la formation et sur la dynamique qui est ou non apparue au sein du groupe en formation.

Néanmoins, le fait que le prestataire de formation prévoit la mise en place de ce type d'évaluation constitue un bon indicateur de son souci permanent d'améliorer la qualité de ses prestations. Il permet également d'identifier les points qui sont susceptibles d'avoir été mal acquis durant la formation. Il est donc souhaitable que ce type d'évaluation soit systématiquement prévu et que la restitution de l'analyse de ses résultats en soit faite au maître d'ouvrage.

6.1.3 Evaluation des acquis

L'évaluation des acquis mesure, en fin de formation, les compétences et les connaissances acquises par les participants. Elle peut également porter sur l'évolution des représentations qu'ont les participants d'un problème ou d'un concept donné.

Elle est parfois mise en place en deux temps, une première phase en début de session pour faire l'état des lieux des connaissances ou des représentations de départ et une seconde phase en fin de formation, avec parfois les mêmes outils, pour mesurer les évolutions.

Les outils doivent être bâtis à partir des objectifs pédagogiques de la session et peuvent prendre diverses formes :

- questionnaire à choix multiple (QCM) ;
- questions à réponses ouvertes et courtes (QROC) ;
- jeux de questions à traiter en sous-groupes ;
- examen écrit ou oral.

L'évaluation des acquis peut être individuelle et nominative, notamment quand la formation a des visées promotionnelles ou que l'on doit certifier l'acquisition des compétences par chaque participant (on parle alors d'évaluation normative). Cette modalité est parfois difficilement acceptée par les publics issus de la formation continue, sauf quand elle est justifiée par la délivrance d'un diplôme.

Elle peut être individuelle et anonyme, ou collective, quand l'objectif recherché se limite à la mesure globale des acquis de l'ensemble du groupe. Elle est dans ce cas plus facilement acceptée par les participants.

Ce type d'évaluation est trop rarement mis en œuvre alors qu'il apporte des informations précieuses qui seront indispensables pour analyser les facteurs à mettre en cause si l'impact constaté de la formation est jugé ultérieurement insuffisant. En effet, en l'absence de mesure des acquis, il ne sera pas possible de déterminer si le défaut d'impact doit être attribué à des imperfections liées à la réalisation de la formation, à des faiblesses liées à l'analyse des besoins en formation ou à d'autres facteurs plus externes.

6.2. Les évaluations différées

Les évaluations différées mesurent l'évolution des pratiques professionnelles des participants suite à la formation et l'impact de ces évolutions sur la problématique que l'on cherchait à résoudre. Elles sont conduites en situation de travail, quelques mois après la formation et se fondent sur des indicateurs qu'il faut avoir définis au préalable, dès la phase de conception de la formation. Elles renseignent aussi sur les améliorations à apporter au programme déjà réalisé et permettent également d'identifier les besoins de formation qu'il faudra satisfaire dans l'avenir. Leur mise en œuvre relève la plupart du temps de la responsabilité du maître d'ouvrage.

6.2.1 Evaluation de l'évolution des pratiques professionnelles

Une des premières préoccupations, après avoir organisé une formation, est de mesurer en quoi cette action a fait évoluer les pratiques professionnelles des participants.

Cette évaluation doit être réalisée à travers les activités de suivi conduites par les responsables du réseau. Elle doit permettre d'apprécier le degré de mise en œuvre des compétences nouvellement acquises par les formés, en situation professionnelle. L'élaboration des indicateurs se fonde sur le référentiel de compétences établi lors de la phase de conception de la formation.

Si les résultats sont défavorables, il convient alors d'analyser les causes de ces insuffisances. Elles peuvent être liées :

- à des imperfections dans la construction des besoins en formation ;
- à une déficience dans la réalisation de la formation, cette information est donnée par l'évaluation des acquis en fin de formation (si elle a été réalisée) ;
- au fait que la formation n'était pas un facteur déterminant dans la résolution des problèmes visés ou à l'interférence d'autres facteurs (moyens insuffisants, organisation du travail mal définie par exemple).

Ce type d'évaluation est indispensable pour pouvoir piloter un processus d'amélioration des activités de surveillance environnementales. En se positionnant en relais entre la formation et l'exercice professionnel, il permet de plus l'accompagnement, par les responsables, de l'utilisation des acquis dans les pratiques.

Toute action de formation des membres d'un réseau devrait être accompagnée d'activités de suivi de ce genre dont les modalités doivent être formellement précisées dès la phase de conception.

6.2.2 Evaluation des impacts

L'évaluation des impacts porte sur l'évolution du problème que l'on cherchait à résoudre à travers la formation. Il existe en effet des situations où les participants ont bien acquis des compétences durant leur formation, où ils les mettent en pratique et où les difficultés restent non résolues.

Les causes de ce type d'échec sont alors à rechercher parmi les insuffisances de l'analyse des problèmes ou dans l'influence de facteurs externes plus globaux, liés à la filière ou au contexte socio-économique ou politique.

6.3. Conclusion

Les évaluations sont donc des outils de pilotage indispensables pour l'utilisation de la formation dans le renforcement des performances d'un réseau de surveillance environnementale.

Elles permettent de mesurer les évolutions de compétences des individus, de juger de la qualité d'une action de formation et d'en apprécier les impacts sur le terrain.

Pour atteindre ces buts, il est nécessaire de mettre en place un véritable système d'évaluation qui doit produire des informations à différents niveaux. Les modalités et indicateurs d'évaluation doivent être préparés dès la phase de conception de l'action de formation.

Les résultats de ces évaluations doivent être analysés et confrontés les uns aux autres pour déterminer les améliorations à apporter aux formations, pour déterminer les actions complémentaires à conduire et pour identifier les facteurs sur lesquels il conviendrait de jouer pour potentialiser l'impact des formations sur le réseau.

Annexe Fiche n° 5

QUESTIONS RECAPITULATIVES

Cette technique peut être mise en place tous les matins à partir du deuxième jour de formation. Il faut prévoir une durée d'une heure pour un groupe d'une vingtaine de participants.

1- Objectifs

Permettre aux participants de poser des questions sur ce qui a été vu la veille pour :

- évaluer l'acquisition des connaissances transmises la veille ;
- permettre à chacun, sans inhibition (questions anonymes) d'exprimer ses doutes, ses incompréhensions ;
- ré-expliquer les points mal compris par certains ou mal expliqués la veille ;
- réviser les contenus de la veille.

2- Déroulement

Présentation de la méthode (ses objectifs, son déroulement) :

L'animateur doit insister sur les points suivants :

- chaque participant a la possibilité de poser une question à propos de ce qui a été vu la veille en l'écrivant sur un morceau de papier ;
- cette question doit obligatoirement être relative à ce qui a été vu la veille ;
- cette question doit porter sur quelque chose que l'on n'a pas bien compris et que l'on veut voir expliqué à nouveau, il ne s'agit pas de poser une question dont on connaît parfaitement la réponse pour piéger celui qui la tirera ;
- on ne pose qu'une seule question par papier (si un participant souhaite poser plusieurs questions, il utilise plusieurs papiers).

Rappel du programme de la veille

Rédaction des questions : chaque participant pose sa question par écrit et de façon anonyme (compter environ 5 minutes). Les questions sont réunies dans une urne (couverture, chapeau ou tout autre contenant).

Réponse aux questions :

- tirage au sort d'une question par un participant ;
- réponse du participant à la question posée ;
- reformulation et synthèse de l'animateur ;

- compléments de réponse apportés par les autres participants ;
- synthèse de l'animateur ;
- compléments ou éclaircissements apportés par le formateur intervenu la veille sur le sujet concerné ;
- tirage au sort d'une autre question par le participant suivant ;
- déroulement identique jusqu'à épuisement des questions.

3 - Animation de la séquence

Toutes les questions des participants doivent être acceptées sans jugement ni critique, à condition qu'elles portent bien sur ce qui a été vu la veille.

Si une question porte sur autre chose, elle est mise en réserve. Elle sera soit ressortie le lendemain du jour où ce sujet aura été abordé (et incorporée dans le lot des questions posées par les participants), soit traitée le dernier jour si elle n'a pas été abordée au cours des interventions programmées.

L'animateur doit veiller à ne jamais donner la réponse en premier mais à toujours interroger le groupe pour lui faire dire les éléments de réponse dont il se souvient.

Pour cette raison, il est souvent préférable que l'animateur de la séquence ne soit pas, si possible, le formateur qui est intervenu la veille.

Il faut faire attention à ce que cette séquence ne soit pas ressentie comme un examen ou un contrôle.

Durant cette séquence, l'animateur a deux fonctions essentielles :

Faire respecter la forme (le déroulement de la séquence tel que prévu) :

- rédaction des questions ;
- tirage au sort des questions ;
- réponse du participant ;
- compléments par le groupe ;
- synthèse, complément, éclaircissements apportés par le formateur de la veille.

Faire respecter le temps prévu pour cette séquence :

A ce titre, il doit veiller à limiter les temps de parole à ce qui est juste nécessaire et suffisant.

Du côté des participants il doit éviter que certains ne prennent la parole pour répéter ce qui a déjà été dit sans y apporter de complément.

Du côté du formateur de la veille, il doit éviter que ce dernier ne refasse son cours (sauf si cela s'avère réellement indispensable) ou qu'il ne profite de l'occasion pour développer de nouveaux aspects autour du thème traité, qui ne soit pas en rapport direct avec la question posée.

L'animateur doit donc avoir le pouvoir de gérer la distribution et les temps de parole afin de faire respecter le temps imparti à la séquence. Ce pouvoir doit lui être reconnu par tous (stagiaires et intervenants de la veille).

Remarque - variante :

Lorsqu'il y a plus de 20 participants, il est possible, pour ne pas consacrer trop de temps aux questions récapitulatives, de constituer 2 groupes (G1 et G2).

Lors de la première séance de questions récapitulatives, les membres du groupe G1 posent les questions et les membres du groupe G2 y répondent.

Le lendemain G2 pose les questions et G1 y répond.

Les séances se suivent ainsi en alternant les rôles de G1 et G2.