

Analyse des besoins et des priorités de formation continue des éducateurs et éducatrices en éducation relative à l'environnement actifs en Wallonie

Premier volet

Rapport de recherche

Etude réalisée par



En collaboration avec le



et

Avec le soutien de
la



Recherche réalisée par Ecotopie – laboratoire d’écopédagogie asbl, en collaboration avec le Réseau IDée

Autrice : Marlène Feyereisen

En collaboration avec François Beckers (Réseau IDée), Xavier Dallenogare (Réseau IDée), Maëlle Dufrasne (Ecotopie) et Coraline Langer (Ecotopie).

Date : février 2022. Mis à jour août 2022.

Cette recherche a été financée par la Wallonie.

Nous tenons à remercier très chaleureusement toutes les personnes qui ont participé, d’une manière ou d’une autre, à nourrir cette recherche. La recherche est un processus profondément collectif et, sans vous, elle n’aurait pas pu exister. Merci !

Merci tout particulièrement à François Beckers, qui continue de rayonner dans nos cœurs.

Parce qu’on est à la fois masculin et féminin, en fonction du moment, du sujet, de l’humeur... Parce qu’on porte nos ambivalences et nos contradictions de genres, nous nous sommes permis une adaptation libre, fluide et lisible, de l’écriture inclusive.



Table des matières

Recommandations générales	5
Introduction	7
1. Définitions et méthode employée	8
1.1. Notions clés et définitions	8
Les besoins.....	8
La formation continue	9
Les éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie	10
L'éducation relative à l'environnement (ErE)	10
1.2. Méthode employée	11
Récolte et traitement des données.....	11
Méthode employée pour le volet « Etat des lieux de la formation en ErE »	14
2. Etat des lieux de la formation continue formelle en ErE	15
2.1. Cartographie des formations en ErE	15
2.2. Thématiques abordées	18
2.3. Répartition géographique	18
2.4. Format des formations	20
2.5. Les formateurs et formatrices en ErE actives en Wallonie	20
3. Les besoins de formation des éducateurs en ErE	22
3.1. Besoins de formation qui concernent l'activité éducative au sens strict	22
Ecopédagogie	22
Connaissance de son public.....	24
Analyse de la demande et des besoins.....	25
Réflexivité de l'éducatrice en ErE.....	26
Gestion de la dynamique de groupe et des conflits.....	27
Emotions.....	28
Evaluation de son travail, de ses activités.....	28
Créativité et imaginaire.....	29
Approfondissement de contenus	30
Accompagnement.....	30
3.2. Autres besoins de formation	31
Administration.....	31
Contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone.....	32



Numérique	33
Cadre légal.....	34
3.3. Priorités : les besoins de et les besoins pour la formation.....	35
Les besoins <i>de</i> formation.....	35
Les besoins <i>pour</i> la formation	40
4. Limites et prolongements possibles	41
4.1. Limites de cette recherche.....	41
4.2. Prolongements possibles de la recherche.....	42
5. Points d'attention pour la stratégie de formation	43
Conclusion	46
Bibliographie.....	47
Annexes	49
Annexe 1 : Déroulé des <i>focus groups</i>	49
Annexe 2 : Liste des formations certifiantes en ErE.....	51



Recommandations générales

⇒ COMPLÉTER CETTE RECHERCHE AVEC UN SECOND VOLET

Ce premier volet de l'analyse des besoins et des priorités de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE constitue une base solide pour nourrir la réflexion sur la formation continue dans le secteur de l'ErE. Ce premier volet de la recherche nécessite toutefois d'être complété par un second volet. En effet, la présente analyse focalise sur les besoins *ressentis*, collectés selon une méthodologie rigoureuse mais insuffisante pour dépeindre l'ensemble des enjeux de formation continue des éducateurs en ErE. Un second volet, organisé durant le second semestre 2022, aura pour mission (1) d'appréhender les besoins *réels* de formation et (2) d'adopter une vision plus globale.

⇒ RÉPONDRE AUX BESOINS DE FORMATION

En vue de répondre aux besoins de formation identifiés, nous proposons trois pistes d'action. Celles-ci ne résultent pas d'une logique linéaire selon laquelle il suffirait de proposer des formations pour répondre à chaque besoin – la réalité de la traduction de ces besoins en actions concrètes étant plus complexe.

1. Encourager la création de formation pour lesquelles un besoin prioritaire a été identifié (voir liste pp.36-37) : De nombreux besoins de formation ont été identifiés pour des thématiques pour lesquelles il n'existe pas – ou peu – d'offre de formations actuellement. Ces thématiques de formation devraient donc être davantage explorées pour nourrir, le cas échéant, la création de nouvelles formations. Comment traduire au mieux ces besoins en objectifs de formation ? Quels sont les acteurs les plus à même d'organiser des formations dans ces thématiques ?
2. Explorer les freins et les enjeux associés aux besoins transversaux de formation identifiés :
 - Développer des formations de 2^{ème} ligne spécialisées en ErE ;
 - Augmenter la proportion de formations longues et très longues ;
 - Développer des formations « certifiantes ».
3. Pourvoir aux besoins *pour* la formation prioritaires identifiés :
 - Structurer l'offre actuelle de formations ;
 - Donner un cadre et des moyens à la formation continue en ErE ;
 - Renforcer les ponts avec les autres secteurs dont l'offre de formation répond déjà à certains des besoins de formation identifiés (voir liste pp.38-39).

⇒ CONSIDÉRER LES POINTS D'ATTENTION POUR LA STRATÉGIE DE FORMATION

Une série de points d'attention a été identifiée tout au long de ce premier volet de la recherche. Ces points d'attention sont à prendre en compte à chaque étape du projet de construction d'une stratégie régionale de formation continue dans le secteur de l'ErE :

- Préserver les atouts du secteur ;
- Encourager à la collaboration entre les acteurs du secteur de l'ErE ;
- Adopter une vision large et ouverte de la formation continue ;
- Construire des définitions communes ;
- Partir de l'analyse des besoins de formation ;
- Se nourrir de et s'appuyer sur l'existant.





Introduction

La formation continue prend ses racines avec le déclin de l'apprentissage artisanal et l'émergence de l'époque contemporaine au 19^{ème} siècle (Dubar, 2015). Au niveau international, la formation continue a connu une émergence remarquable dans les années 1970, dans le giron de l'OCDE et de l'UNESCO ; et à partir du début des années 1990 au sein des institutions européennes (Dehmel, 2006).

Comme le soulignent Besnard et Liétard (2001, p.30), « [...] si la formation continue permet avant tout l'augmentation de la qualification professionnelle et l'accroissement de compétences individuelles, elle répond à un processus historique fondamental qui est l'adaptation de l'individu à sa profession et à son milieu, c'est-à-dire à sa société, à son groupe social et à la culture ». La formation continue vise à maîtriser les compétences nécessaires pour effectuer son travail – qu'il soit salarié ou non – dans un monde en mouvement. Cette mise à jour est vraie pour tout métier, et elle est particulièrement prégnante dans le cas de métiers abordant des enjeux aussi vivants que les matières environnementales.

Parmi les métiers des matières environnementales, prises au sens large, on retrouve ceux de l'éducation relative à l'environnement (ErE). En Wallonie, ce petit secteur regroupe environ 170 organisations qui, pour la plupart, sont de petites associations (Réseau IDée, 2016a). Aujourd'hui, il n'existe pas de formation initiale type destinée à former les futur-e-s professionnel-le-s en ErE. Dans ce contexte, la formation continue semble particulièrement importante ; elle a d'ailleurs été reconnue comme étant un enjeu de la stratégie d'ErE en Wallonie en 2016 (Réseau IDée, 2016b). L'évolution du contexte environnemental, social, politique et économique impacte le métier ; il faut acquérir des compétences tout au long de sa vie pour travailler dans ces domaines. Comment parler d'effondrement ? Comment prendre en compte l'écoanxiété auprès de nos publics ? Comment adopter une vision complexe et systémique dans nos activités d'ErE ? Comment assurer que les activités en ErE suscitent l'engagement, et non la paralysie ? Comment renouveler les formes et les approches des activités en ErE en lien avec les nouvelles connaissances en matière de pédagogie ? Toutes ces questions sont des questions d'actualité qui impactent directement les métiers de l'ErE.

Mais comment organiser et structurer la formation continue de ces professionnel-le-s en Wallonie ? Avant de pouvoir répondre à cette question, une étape doit être franchie : l'identification et l'analyse des besoins de formation. Cette étape fait l'objet de la présente étude. L'analyse des besoins de formation est « un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données [...] provenant de sources multiples visant à identifier et documenter les écarts (besoins) entre un résultat actuel et un résultat désiré » (Bureau, non daté). Pour guider la réalisation d'analyse des besoins de formation, il existe une littérature bien établie. Certains auteurs abordent l'analyse des besoins de formation dans le contexte du secteur de la santé publique (Honnorat et Levasseur, 2001 ; Jean, 2001 ; Grant, 2002 ; Jouquan, 2004 ; Institut national de santé publique du Québec, 2008), alors que d'autres focalisent plutôt sur le niveau des organisations (Miller et Osinski, 2002 ; Albarello, 2006 ; Bureau, non daté). Soulignons aussi une démarche wallonne où des initiatives sectorielles visent à outiller la réalisation d'analyses de besoins à l'échelle des organisations dudit secteur (Binamé *et al.*, 2006) qui combine une approche sectorielle et une approche à l'échelle de l'organisation. Les références ne manquent pas et nombre d'entre elles formulent des conseils et méthodes plus ou moins cadrées pour réaliser une analyse des besoins de formation (Jean, 2001 ; Miller et Osinski, 2002 ; Albarello, 2006 ; De Ketele et Gerard, 2007 ; Institut national de santé publique du Québec, 2008 ; Bureau, non daté).

A la demande de la Wallonie, cette recherche vise à diagnostiquer et à analyser les besoins et priorités de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie afin d'aider et d'éclairer



la construction d'une stratégie régionale de formation continue dans le secteur de l'ErE. Il s'agit de se mettre à l'écoute du secteur de l'ErE pour identifier les besoins exprimés par ses acteurs. Pour répondre à cet objectif, la question de recherche suivante est posée : « *Quels sont les besoins de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie ?* ». Cette recherche qualitative a été menée de juin 2021 à janvier 2022.

Dans un premier temps (section 1), les notions clés sont définies et la méthode employée est précisée. Un état des lieux de la formation continue formelle est ensuite brièvement dressé pour comprendre le contexte général de la formation continue dans le secteur de l'ErE wallon (section 2). Les résultats à proprement parler de la recherche sont ensuite présentés (section 3) sous la forme d'une série de thématiques de besoins ressentis de formation, et des besoins de formation associés. Ils sont complétés par une rapide mise en dialogue de ces besoins ressentis avec l'état des lieux, de sorte à identifier les priorités. La section suivante (section 4), présente rapidement les limites et les prolongements possibles de cette recherche. Enfin, une série de points d'attention pour la stratégie de formation identifiés au fil de cette recherche sont discutés (section 5).

1. Définitions et méthode employée

L'objectif visé par cette recherche est de *diagnostiquer et d'analyser les besoins et priorités de formation continue des éducateurs et éducatrices en éducation relative à l'environnement (ErE) actifs en Wallonie* afin d'aider et d'éclairer la construction d'une stratégie régionale de formation. Pour répondre à cet objectif, la question de recherche suivante est posée : « *Quels sont les besoins de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie ?* ». Avant d'exposer les résultats de cette recherche, cette section présente le cadrage de la recherche. Premièrement, les définitions et notions clés utilisées sont précisées (section 1.1.). Ces définitions sont des définitions opérationnelles visant à cadrer la recherche. Deuxièmement, la méthode employée pour réaliser cette recherche est explicitée (section 1.2.).

1.1. Notions clés et définitions

Les besoins

De nombreux auteurs abordant la notion de besoin de formation s'accordent à définir le besoin comme étant *l'écart existant entre la situation actuelle et la situation désirée*, entre ce qui existe et ce qui est attendu (Jean, 2001 ; Miller et Osinski, 2002 ; Albarello, 2006 ; Institut national de santé publique du Québec, 2008 ; Bureau, non daté). Cette définition amène à se poser la question de savoir quelle est la « situation désirée ». Dans cette recherche, la situation désirée est celle d'un accroissement des compétences dans les domaines pour lesquels les éducateurs et éducatrices en ErE reconnaissent manquer de compétences.

Pour pouvoir saisir ces compétences manquantes, cette recherche s'attache plus particulièrement à identifier les besoins *ressentis* par les éducateurs en ErE. Les besoins ressentis sont les besoins de formation que les éducateurs en ErE déterminent par eux-mêmes (Grant 2001, cité par Jouquan,



2004) ; c'est « l'écart entre les compétences qu'un professionnel se reconnaît et celles qu'il souhaite détenir » (Institut national de santé publique du Québec, 2008, p.7). Nous avons donc fait le choix de ne pas imposer un futur désiré figé aux acteurs qui ont participé à cette recherche, et avons préféré les laisser libres de déterminer, par eux-mêmes, les compétences manquantes – selon eux – pour bien faire leur travail. Cette flexibilité était essentielle pour restituer au mieux le caractère organique, diversifié et multiple des métiers des éducateurs en ErE actifs en Wallonie, tout en respectant ces derniers dans leur capacité à bien faire leur travail. En effet, comme le rappellent Honnorat et Levasseur (2001), si la définition des besoins ressentis est assez consensuelle parmi les auteurs ayant travaillé sur le thème de l'analyse des besoins de formation, la définition d'autres types de besoins comme les « besoins réels » ou les « besoins démontrés » prêtent davantage à discussion. Le problème avec ces notions est qu'elles laissent penser qu'il existerait une réalité absolue des besoins de formation alors qu'ils résultent de démarches construites par différents partenaires, souvent guidés par des enjeux stratégiques. En vue de rester aussi proche que possible des besoins tels qu'ils sont vécus par les éducateurs en ErE, cette étude se concentrera donc sur l'analyse de leurs besoins ressentis de formation. Ces besoins seront aussi mis en perspective avec l'offre existante de formations en vue d'identifier les lacunes les plus importantes en termes de formation et les priorités stratégiques à l'échelle du secteur de l'ErE wallon.

La formation continue

Besnard et Liétard (2001, pp.3-4) définissent la formation comme étant « toute acquisition de connaissances, de compétences, de qualifications, processus qui se déroule dans le temps, avec des moments situés dans un espace social déterminé, voire une alternance entre des temps de formation et des temps de travail et de repos, ou loisir, à l'intérieur d'une nouvelle problématique des temps sociaux ». La formation continue, pour sa part, désigne les activités de formation ayant lieu après la fin de la formation initiale (Institut national de santé publique du Québec, 2008)¹. La formation continue est « le processus permanent par lequel les personnes ou les organisations acquièrent tout au long de leur existence les compétences nécessaires à une meilleure maîtrise de leurs activités propres, en fonction de besoins personnels, organisationnels ou de la société » (Université de Sherbrooke, 2003 ; cité par Institut national de santé publique du Québec, 2008). La formation continue peut être *formelle*, telles que « les activités organisées dans des locaux prévus à cet effet, par un formateur spécialisé, le plus souvent au bénéfice d'un groupe d'apprenants » (p.109), ou *moins formelle ou informelle*, tels que des ateliers, l'autoformation, des conférences et des colloques, des échanges entre collègues, la formation sur le tas, etc. (Heuse, 2006).

Cette recherche aborde les besoins de formation continue formelle, moins formelle et informelle. Elle focalise sur la formation continue qui peut être suivie par les professionnel·le·s tout en conservant leur activité professionnelle, même si elle peut avoir lieu dans le cadre du travail ou sur le temps libre. Ce faisant, cette recherche laisse de côté l'enseignement de promotion sociale qui se destine moins à des personnes qui travaillent déjà dans le domaine de l'ErE.

¹ Cette formation initiale peut s'être terminée très tôt (à la fin de l'enseignement primaire, par exemple), ou plus tard (après des études supérieures).



Les éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie

Les éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie sont la population ciblée par cette étude. Il s'agit des personnes qui répondent aux trois critères suivants :

1. *Travailler dans une organisation d'ErE.* Ces organisations reconnaissent avoir une mission en ErE. Un bon échantillon de ces organisations peut être identifié via la liste des membres du Réseau IDée². Ce sont principalement des associations. Cette recherche exclut donc de sa population cible les autres acteurs de l'ErE tels que les enseignantes ou les éco-conseillers d'administrations publiques, par exemple.
2. *Avoir une mission d'éducation.* Ce sont les formateurs, les animatrices et les accompagnateurs en ErE, ainsi que leurs nombreuses déclinaisons (écopédagogues, coachs en ErE...). Cette recherche exclut donc les autres professionnel-le-s qui travaillent dans des structures d'ErE, mais sans mission d'éducation tels que, par exemple, les personnes en charge de l'administration ou de la communication. Toutefois, certains besoins dans ces domaines ont quand même émergé lors de l'étude, car de nombreux éducateurs en ErE peuvent avoir des tâches administratives en plus de leur mission d'éducation.
Ce que nous entendons dans cette recherche par « éducateur » ne correspond donc pas en tout point aux métiers que l'on retrouve en Wallonie sous les étiquettes d' « éducateur » et d' « éducateur spécialisé ». Le choix du terme d'éducateur est plutôt motivé ici par sa définition lexicale : l'éducateur est la « personne qui s'occupe d'éducation, qui donne l'éducation »³.
3. *Être actif en Wallonie.* Le périmètre de l'étude focalise sur le territoire de la Wallonie, sachant que des acteurs peuvent être basés en Région bruxelloise, mais travailler également sur le territoire wallon. Ces dernières personnes sont incluses dans l'étude, pour peu qu'elles respectent les autres critères de la population ciblée.

L'éducation relative à l'environnement (ErE)

La Wallonie (Région Wallonne, 2001) définit la finalité de l'éducation relative à l'environnement (ErE) comme visant « à former des jeunes et des adultes afin que, tout au long de leur vie, ils cherchent à s'informer, à comprendre et enfin à participer aux débats et aux initiatives qui vont dans le sens d'une gestion durable des ressources et d'un monde solidaire et équitable ». Le Réseau IDée, pour sa part, met en avant la triple finalité environnementale, éducative et pédagogique de l'ErE⁴ :

- « Environnementale : l'ErE vise à rendre compatible le fonctionnement de l'humanité avec l'écologie globale de la planète en privilégiant la participation des citoyens à la gestion responsable et solidaire de l'environnement et des ressources.
- Educative : elle vise l'épanouissement des personnes et des communautés à travers leurs relations à l'environnement et à la nature.
- Pédagogique : elle promeut le développement d'une éducation plus accessible et mieux adaptée à la complexité du monde et aux besoins des sociétés contemporaines. »

² Si cette liste donne une bonne idée, il est important de garder en tête qu'il existe des organisations qui se reconnaissent comme faisant de l'ErE qui ne sont pas membre du Réseau IDée. Cette liste n'est donc pas exhaustive. La liste des organisations membres du Réseau IDée est consultable sur la page Internet suivante : <https://www.reseau-idee.be/fr/les-membres-du-reseau-idee> (consulté le 9 février 2022).

³ Le Robert – dico en ligne. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/educateur> (consulté le 23/02/2022)

⁴ Réseau IDée, « L'Education relative à l'Environnement, c'est quoi ? », page Internet. URL : <https://www.reseau-idee.be/dictionnaire/ErE.php> (consulté le 29/01/2021)



Toujours selon le Réseau IDée, cette triple finalité d'action se traduit par une grande variété d'actions (animation, formation, sensibilisation, information, accompagnement...), une richesse d'approches et de méthodologies (active, immersive, globale, critique...) et de nombreux enjeux abordés (eau, énergie, climat, nature, santé, agriculture...)⁵. Cette diversité rend le panel de compétences nécessaires au métier d'éducatrice en ErE très large. La formation continue a donc tout son sens ici.

1.2. Méthode employée

Il existe dans la littérature une grande quantité de méthodes pour analyser les besoins de formation (Honorat et Levasseur, 2001 ; Jean, 2001 ; Grant, 2002 ; Miller et Osinski, 2002 ; Jouquan, 2004 ; Albarello, 2006 ; De Ketele et Gerard, 2007 ; Institut national de santé publique du Québec, 2008 ; Bureau, non daté). Plutôt que de choisir une méthode clé en main, il a été choisi de construire un processus de recherche adapté aux objectifs, tout en prenant en compte les contraintes en présence. Cette section vise à présenter la méthode employée tout en explicitant autant que possible les choix qui ont été faits.

Cette recherche adopte une *approche qualitative* pour assurer la collecte de données riches et suffisamment larges pour ouvrir à l'identification de besoins et d'enjeux qui ne sont pas forcément connus d'avance. S'il est vrai que nous avons des intuitions en termes de besoins possibles de formation des éducateurs en ErE actifs en Wallonie, nous voulions laisser nos idées préconçues de côté pour ouvrir le champ des besoins tels qu'ils sont réellement ressentis. Une approche qualitative, avec une démarche inductive, semblait être la plus à même d'apporter la profondeur et la finesse nécessaires pour faire émerger ces besoins et leurs enjeux associés. Cette intuition a été confirmée par la littérature afférente à l'analyse de besoin qui privilégie pour large part les approches qualitatives. Notamment, l'Institut national de santé publique du Québec (2008, p.48) reconnaît que les méthodes qualitatives, dont les entretiens semi-directifs et les *focus groups*, sont efficaces pour « tracer un portrait très précis des besoins de formation et de l'environnement dans lequel ces derniers se manifestent ».

Récolte et traitement des données

Durant la première phase de cette recherche, dite « exploratoire », cinq *entretiens semi-directifs*, réalisés avec six personnes (un entretien semi-directif a eu lieu avec un binôme) ont été réalisés. Cette phase a eu lieu de juin à début septembre 2021. Les personnes interrogées durant cette phase exploratoire ont des profils divers, qui sont autant d'éclairages du métier d'éducateur en ErE : un directeur d'association d'ErE, plusieurs formateurs et formatrices, une animatrice et une porteuse de projet de formation de 2^{ème} ligne. Ces entretiens semi-directifs ont permis d'affiner la méthode et la question de recherche, tout en identifiant une série de thèmes à aborder lors des *focus groups*.

La seconde phase de cette recherche (septembre-novembre 2021) a été consacrée à l'organisation de quatre *focus groups*. Les *focus groups* rassemblent des processus très hétérogènes qui partagent trois caractéristiques communes : (1) ce sont des méthodes de collecte de données qualitatives pour la recherche, (2) qui ciblent des thèmes pour la collecte de données et (3) les données sont générées par des discussions de groupe (Morgan, 1998). Les *focus groups* sont des entretiens réalisés avec des groupes de 6-10 personnes, de profils homogènes, pour faire émerger les opinions et points de vue de ce groupe de personnes.

⁵ Ibid.



Trois *focus groups* homogènes et un *focus group* mixte ont été organisés : le premier a rassemblé des coordinateurs et coordinatrices d'associations d'ErE (05 octobre 2021), le second des formateurs et formatrices en ErE (19 octobre 2021), le troisième des animateurs et animatrices en ErE (28 octobre 2021) et le quatrième était mixte (16 novembre 2021). Finalement, il est apparu que les *focus groups* homogènes permettaient des discussions plus équilibrées entre les participant-e-s, et encourageaient les échanges sur les pratiques. Toutefois, si les groupes étaient homogènes au niveau de la fonction des participant-e-s, la diversité était recherchée sur d'autres aspects tels que l'âge, l'ancienneté dans la profession, la formation initiale, le genre. Cette diversité visait à permettre la confrontation de points de vue différents et rendre présents un maximum de vécus.

La sélection des participant-e-s a été réalisée en collaboration entre Ecotopie et le Réseau IDée : quatre personnes ont travaillé à identifier une dizaine de participant-e-s potentiel-le-s pour chaque *focus group*. Ici, ce sont surtout les connaissances interpersonnelles qui ont permis d'identifier les personnes à inviter, sachant que ce travail a été réalisé avec des personnes ayant une grande expérience dans le secteur de l'ErE en Wallonie, et donc une grande connaissance de ses acteurs. La liste des associations membres du Réseau IDée a également été parcourue pour tenter d'identifier des acteurs peut-être moins visibles ou ayant une position ou des activités particulières dans le secteur. Une fois cette sélection faite, les invitations ont été lancées : d'abord par mail, puis avec des relances téléphoniques lorsque c'était nécessaire. Au total, 48 personnes ont été personnellement invitées à participer à l'un des *focus groups*. Parmi elles, 30 se sont inscrites (dont six annulations de dernière minute), 24 ont effectivement participé à un *focus group*, et une personne se trouvait sur une liste d'attente. Le taux de participation est donc très élevé – ce qui confirme la pertinence d'organiser des *focus groups* sur ce thème et du processus de recrutement employé.

Les quatre *focus groups* ont été animés par Xavier Dallenogare (Réseau IDée), en collaboration avec Marlène Feyereisen (Ecotopie). Ils ont tous suivi le même déroulé de questions (voir Annexe 1, « Déroulé des *focus groups* »). Ce déroulé de questions a été inspiré par les conseils fournis par Krueger (1998) et adaptés à la présente recherche. Une des questions posées a été inspirée par la technique de l'incident critique (Jean, 2001) : les participant-e-s relatent des incidents malheureux vécus et qui ont abouti à des résultats non désirés en vue d'épingler des lacunes révélant des besoins de formation. Les *focus groups* se sont déroulés dans une bonne ambiance générale : les participant-e-s rigolent, font des boutades, et les discussions prennent la forme de vrais échanges, même si cela s'est produit dans une moindre mesure dans le cas du *focus group* mixte. Globalement, ces *focus groups* ont été une vraie réussite et ils ont permis de rencontrer le double objectif de collecter des données qualitatives de qualité et d'encourager la rencontre et les échanges entre les participant-e-s (Barbour, 2008). Chaque *focus group*, organisé à Namur, a duré un peu moins de 2h30 ; les quatre *focus groups* ont été intégralement retranscrits.

Au total, 24 personnes ont participé aux *focus groups* : sept au premier *focus groups* (coordinateurs), quatre au second (formatrices), six au troisième (animateurs) et sept au dernier (mixte).

La Figure 1 présente les profils des 24 participant-e-s des quatre *focus groups*. Globalement, on retrouve une bonne diversité de profils, tant au niveau de l'âge, de l'ancienneté dans l'organisation, du genre et de la fonction. Il y a une légère surreprésentation des femmes parmi les participant-e-s, mais cela nous semble être à l'image du secteur où les femmes sont très présentes. Aussi, les coordinateurs et coordinatrices ont été particulièrement répondants aux invitations, c'est pourquoi cette fonction est aussi sensiblement surreprésentée. En revanche, il a été plus difficile de mobiliser les animateurs et animatrices, pour lesquels nous avons reçu davantage de refus. Cela semble assez logique, car la participation à une activité du type *focus group* rentre plus facilement dans la mission d'une coordinatrice que dans celle d'un animateur. Malgré ce déséquilibre, nous avons pu récolter les expériences de chaque



fonction, et un *focus group* spécifique était consacré à chacune de ces fonctions, ce qui a permis, à chaque fois, de comprendre les spécificités de chaque réalité. À noter aussi que plusieurs participant-e-s cumulent les fonctions entre animation, formation et coordination ; nous avons repris ici leur fonction principale. Enfin, les participant-e-s témoignent aussi d'une diversité en termes de formation initiale⁶ : six ont une formation initiale en enseignement ; quatre en communication ; quatre en philosophie, langues et histoire ; six en sciences dites « exactes » ; deux en sciences sociales ; et trois « autres »⁷.

Enfin, la dernière phase de la recherche s'est déroulée de mi-novembre 2021 à janvier 2022 et s'est consacrée à l'analyse des données et à la rédaction de ce rapport de recherche. Les retranscriptions des entretiens semi-directifs de la phase exploratoire et des *focus groups* ont été analysées avec un logiciel de traitement de données qualitatives (Dedoose). Le codage a été réalisé dans une démarche inductive inspirée de la *grounded theory* (Emerson, Fretz et Shaw, 2011). La définition des codes a été réalisée suivant un processus itératif. Les catégories des besoins ressentis de formation identifiés ci-dessous (section 3) sont donc aussi proches que possible des besoins tels que formulés dans les données collectées.

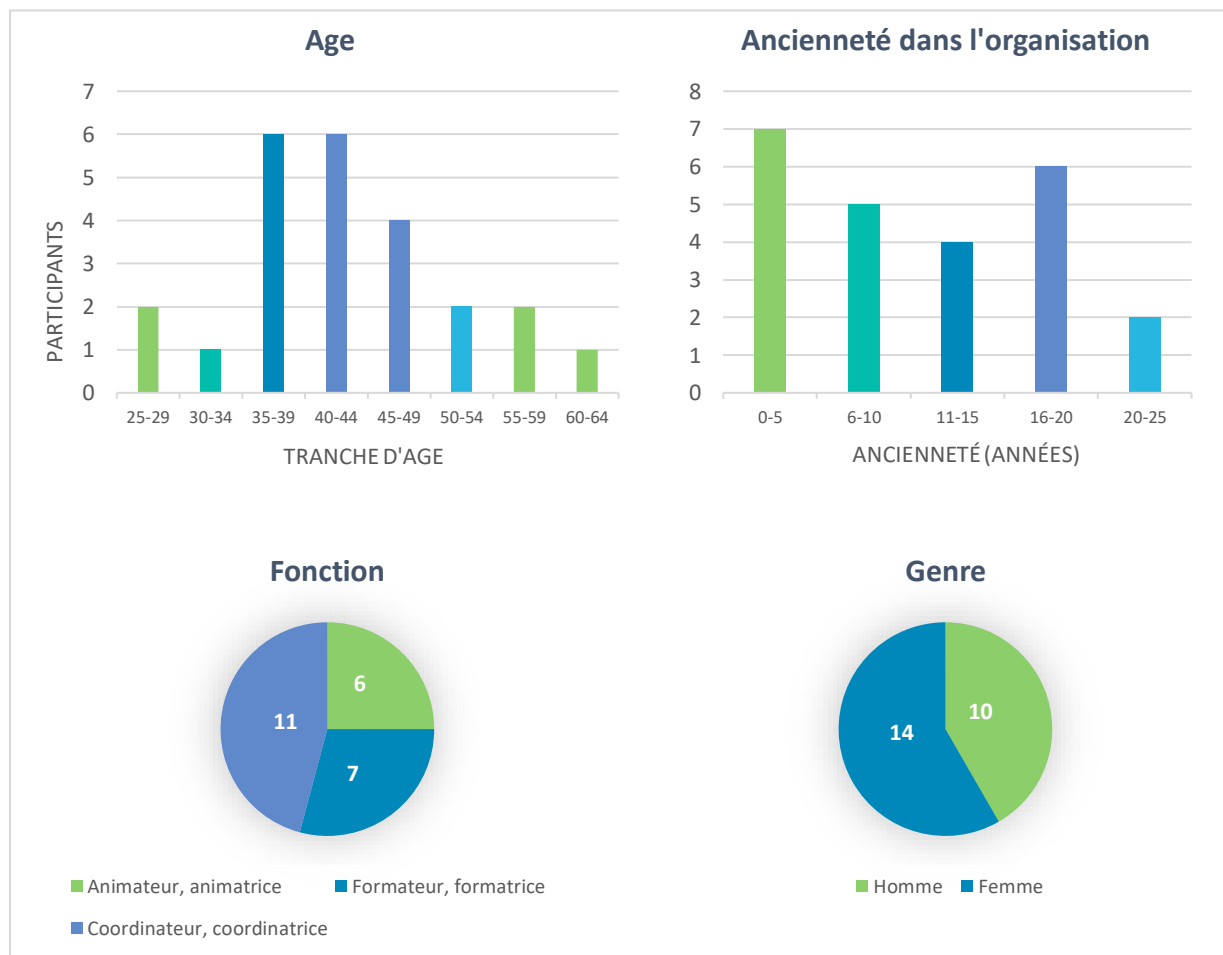


Figure 1 - Profil des participant-e-s aux focus groups

⁶ Certaines personnes combinaient deux formations initiales, c'est pourquoi le total est supérieur à 24.

⁷ Pour respecter la confidentialité des participant-e-s, la précision des formations initiales « autres » ne sera pas donnée.



Méthode employée pour le volet « Etat des lieux de la formation en ErE »

Pour compléter l'analyse des besoins ressentis de formation, il est utile de faire le point sur l'offre existante de formations. En effet, le croisement des besoins ressentis avec l'offre actuelle de formations permet d'identifier plus précisément quelles sont les formations réellement manquantes, ou celles qui manqueraient de visibilité, voire identifier d'autres freins à la formation continue. L'état des lieux de la formation en ErE a été réalisé en deux temps. Premièrement, une cartographie de la formation formelle a été construite durant la phase de recherche exploratoire. Il s'agissait de mieux comprendre l'étendue et la diversité du champ de la formation formelle en ErE, tout en identifiant les acteurs de formation de première, deuxième et troisième ligne. Deuxièmement, un état des lieux de la formation formelle a été réalisé en collaboration avec Coraline Langer (Ecotopie) en novembre et décembre 2021. Cet état des lieux a été réalisé sur base de la liste Excel des formations en ErE fournie par le Réseau IDée (que l'on retrouve partiellement dans son catalogue de formations en ligne), et une base de données des formateurs et formatrices en ErE que nous avons constituée dans le cadre de cette étude. La liste Excel reprend 654 formations formelles données par 159 organisations (principalement des associations) actives en Belgique francophone. La période de référence des formations prises en compte est l'année scolaire 2021-2022. La base de données des formateurs et formatrices a été réalisée à l'aide d'une brève enquête envoyée à 180 personnes qui respectaient les deux critères suivants : (1) avoir une mission de formation et (2) travailler dans une association membre du Réseau IDée⁸. 121 personnes ont répondu à cette enquête. Nous attirons l'attention ici sur le fait que cet état des lieux a été réalisé sur l'offre de formation continue *formelle* ; les autres formes de formation moins formelles ou informelles ne sont pas reprises ici.

À noter que nous avons identifié un biais dans certaines données mises en avant dans l'état des lieux, car la liste des 654 formations utilisée inclut des formations très hétérogènes. À côté des formations continues en ErE, cette liste reprend aussi quelques formations données par des acteurs en éducation permanente qui ne se reconnaissent pas comme faisant de l'ErE, des formations initiales dispensées par des hautes écoles et université et des formations données dans l'enseignement de promotion sociale. Ces quelques formations prises en compte dans l'échantillon viennent brouiller quelque peu l'exactitude des chiffres mis en avant pour rendre compte du profil des formations continues en ErE. Idéalement, il aurait fallu nettoyer la liste des formations pour ne garder que celles qui correspondent à la définition des formations continues en ErE donnée ci-dessus (voir section 1.1.). Ce travail n'a pas pu être réalisé dans le cadre de cette recherche. Il n'en reste pas moins que cet état des lieux donne une idée générale du paysage de la formation en ErE en Belgique francophone et permet d'en dépeindre les grandes tendances. Mais il est important de garder ce biais à l'esprit.

⁸ Cette enquête a été réalisée par Ecotopie dans le cadre d'un projet voisin à celui-ci : constituer un *pool* de formateurs et formatrices en ErE.



2. Etat des lieux de la formation continue formelle en ErE

Cette section vise à dresser un bref état des lieux de la formation en ErE. Quelles sont les formations existantes ? Quelles formes prennent-elles ? Quels publics visent-elles ? Quelles sont les thématiques abordées ? Quel est le profil des formateurs et formatrices en ErE ? Quels sont les enjeux identifiés ? Pour répondre à ces questions, cet état des lieux a été réalisé en croisant et analysant deux types de données (voir section 1.2.) : (1) la liste Excel des formations en ErE fournie par le Réseau IDée qui répertorie 654 formations données par 159 organisations (année 2021-2022) et (2) la constitution d'une base de données des formateurs et formatrices en ErE actifs en Wallonie. Précisons aussi que cet état des lieux a été réalisé avec un focus sur l'offre de formation continue formelle (définition voir section 1.1.). Les autres formes de formation moins formelles ou informelles ne sont pas prises en compte ici (par ex. formations à la demande, accompagnement, échanges...). Dans un premier temps, la cartographie des formations en ErE est présentée. Ensuite, les thématiques abordées, la répartition géographique et les formats des formations sont précisés. Enfin, le profil des formateurs et formatrices en ErE est brièvement dressé.

2.1. Cartographie des formations en ErE

La Figure 2 présente une cartographie des formations formelles en ErE. Elle permet de visualiser en un coup d'œil l'ensemble des champs de la formation formelle (continue et initiale) en ErE.

Les formations de **première ligne** y sont définies comme étant les formations qui sont en contact direct avec les publics de l'ErE. Ce sont toutes les formations données dans le domaine de l'environnement (au sens large). On retrouve dans cette catégorie les *formations en ErE tout public (adulte et famille)* qui visent l'acquisition de compétences très variées telles que des connaissances naturalistes (ex. : Leçons de nature par les Cercles des Naturalistes de Belgique) ou des savoirs-faires artisanaux (ex. : Vannerie par La Gaumette). Ces formations se destinent à toute personne intéressée, sans profil particulier. On retrouve aussi dans les formations de première ligne les *formations spécifiques à destination d'autres professionnel-le-s*. Ces formations sont ouvertes à des personnes ayant une profession particulière – autre qu'éducateur en ErE – et visent l'adoption de pratiques plus respectueuses d'un point de vue environnemental (ex. : Gérer les espaces verts publics de manière durable par Adalia 2.0 ; Elagueur Diversifruit par Les découvertes de Comblain).

Les formations de **deuxième ligne**, pour leur part, sont définies comme étant les formations qui s'adressent à des animateurs, des formatrices, des enseignantes, des responsables et des acteurs associatifs, engagés ou en recherche d'engagement, de bénévoles ou de salariées, quel que soit leur secteur d'activités, dans le domaine de l'ErE. Ces formations visent l'acquisition de compétences d'animation, d'analyse, de pédagogie ou de méthodologie en ErE⁹. Elles concernent plus directement les éducateurs et éducatrices en ErE tels que nous les définissons dans cette recherche, même si elles se destinent aussi à d'autres acteurs ayant une mission d'éducation en dehors des associations d'ErE, tels

⁹ Cette définition est inspirée de celle proposée par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour définir l'axe 2 en éducation permanente. Voir :

http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&q=0&hash=7304c267c806a480bd2f97010c2395f41a71d75d&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Marine/bilan%20SGEPJ%202009-2018%20version%20d%C3%A9finitve.pdf (p. 159, consulté le 19/06/2021)



que les animateurs scout, les enseignantes ou les animateurs socioculturels. On retrouve ici cinq types de formations :

- *Formations généralistes en ErE* : elles se caractérisent par le fait qu'elles proposent l'acquisition d'une large palette de compétences utiles pour exercer une fonction d'éducateur en ErE. Elles sont généralement étalées sur plusieurs mois, voire années.
Exemples : Guide-Nature (Cercles des Naturalistes de Belgique) ; Interprète Nature et Environnement (Education Environnement).
- *Formations spécialisées en ErE* : elles visent l'acquisition de compétences plus spécifiques à destination des professionnel-le-s de l'ErE, dont les éducateurs en ErE. Elles sont aussi plus courtes que les formations généralistes.
Exemples : Eduquer aux changements climatiques et à la biodiversité (Ecotopie) ; Mieux accompagner les jeunes : « Ma motivation... le moteur de mes actions » (STICS).
- *Formations en ErE destinées en priorité aux enseignant-e-s* : elles se distinguent par le fait qu'elles se destinent aux enseignant-e-s, vus comme étant de potentiels éducateurs en ErE¹⁰. Ces formations visent l'acquisition de compétences en ErE auprès de ce public, qui pourra les mettre en pratique auprès de ses élèves.
Exemples : Accompagner à l'école du dehors (Natagora, CRIE Harchies) ; Intégrer le développement durable dans mes cours et projets (COREN).
- *Formations de l'enseignement de promotion sociale* : ce sont les formations reconnues comme telles par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce sont des formations de niveau enseignement secondaire ou supérieur, organisées avec des horaires souples, au terme desquelles un titre reconnu est délivré (certificats et diplômes)¹¹.
- *Formations initiales dispensées par les hautes écoles et les universités* : formations initiales de type baccalauréat ou master dans le domaine de l'environnement (au sens large), dispensées par les hautes écoles et les universités.
Exemples : master en sciences et gestion de l'environnement (ULiège) ; bachelier en conseiller en développement durable (Haute école de la Province de Namur).

Enfin, les formations de **troisième ligne** visent le développement des compétences des formateurs qui donnent des formations de deuxième ligne. On y retrouve à la fois des formations dispensées par des organisations reconnues en ErE (formation de formateurs par Nature et loisirs) ou des formations données par d'autres organisations reconnues comme faisant de l'éducation permanente ou comme étant une organisation de jeunesse, par exemple (Stics asbl, La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente...).

La liste des formations sur laquelle nous avons réalisé cet état des lieux comprend des formations pour chacune de ces catégories. Les différents aspects développés ci-dessous ont donc été construits sur base d'une analyse des formations dans ces différentes catégories. *Les besoins de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE identifiés dans cette recherche concernent, pour leur part, les besoins de formation de l'ensemble des personnes qui donnent toutes ces formations que l'on retrouve dans la Figure 2, à l'exception des parties « formation initiale » et « formations de l'enseignement de promotion sociale ».*

¹⁰ En effet, bien que les enseignants ne soient pas ciblés dans cette recherche, ils peuvent aussi être vus comme étant des éducateurs en ErE, dans le sens où ils peuvent être amenés à mettre en œuvre des activités éducatives en ErE à destination de leurs élèves.

¹¹ Pour plus d'infos, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151> (consulté le 2 février 2022).



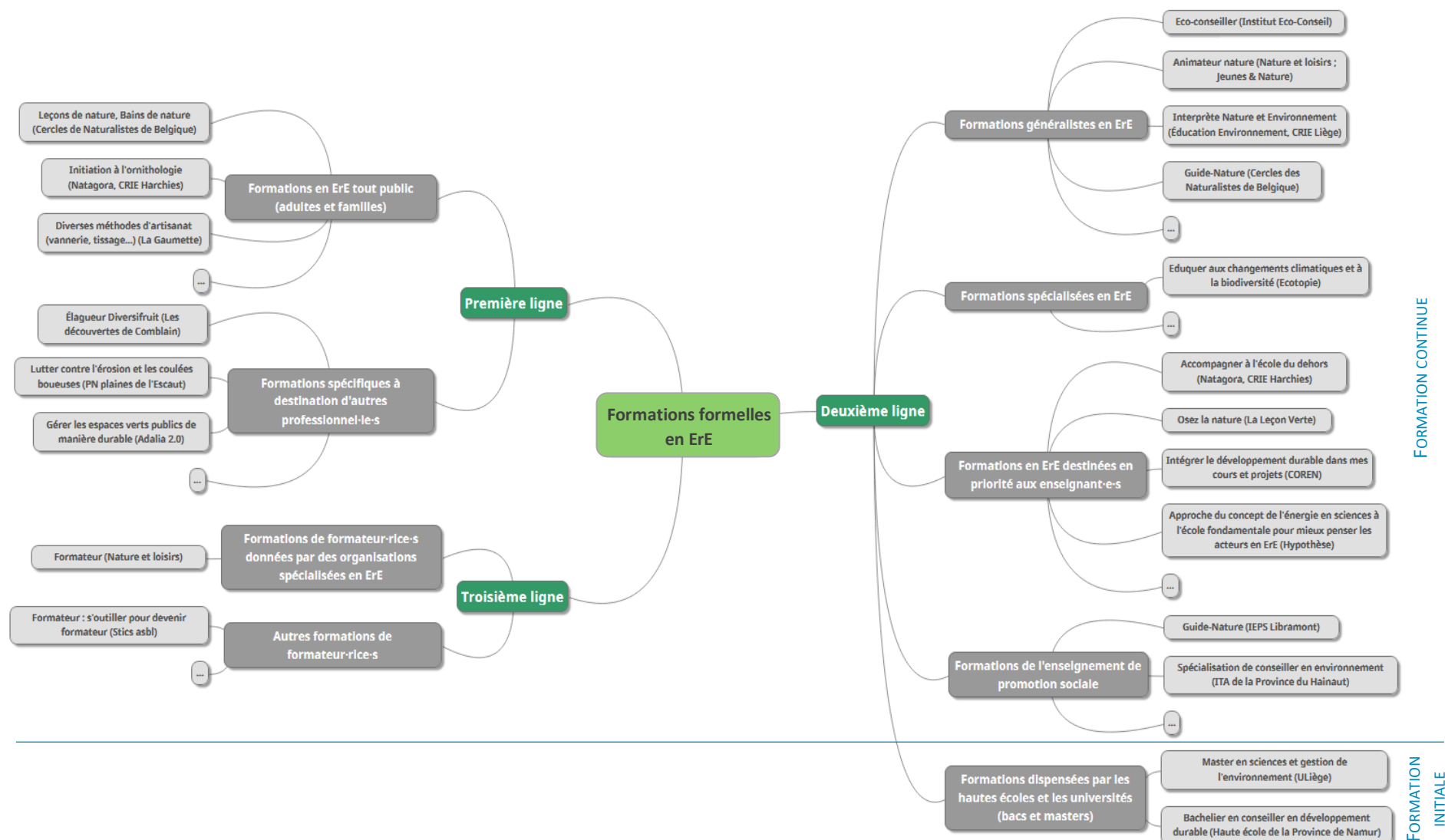


Figure 2 - Cartographie des formations formelles (continues et initiales) en ErE



2.2. Thématiques abordées

La liste du Réseau IDée classe les formations selon les catégories 6 catégories exclusives, c'est-à-dire que chaque formation est classée dans une, et une seule, de ces catégories. Voici la répartition des 654 formations :

- Technique d'animation : 175 formations ;
- Pédagogie de l'ErE : 151 formations ;
- Connaissances en environnement : 148 formations ;
- Savoir-faire : 121 formations ;
- Gestion et communication environnementale : 48 formations ;
- Autres¹² : 4 formations.

D'autre part, la liste du Réseau IDée classe les formations par thématiques. Pour leur part, les thématiques ne sont pas exclusives ; une même formation peut donc être classée dans plusieurs thématiques. Au total, il y a 36 thématiques, telles que pédagogie/éducation/formation, nature/biodiversité, environnement-généralités, mobilité/transport, santé, climat, consommation, milieu marin, numérique/technologies...

La thématique la plus abordée est pédagogie/éducation/formation. 200 formations sur 654 abordent cette thématique (30,5%). La prédominance de ce thème semble normale compte-tenu de la forte dimension éducative de l'ErE. Les aspects pédagogiques semblent donc bien présents dans l'offre actuelle de formations en ErE. La deuxième thématique la plus représentée est la nature/biodiversité. 93 formations (14%) portent sur cette thématique. Viennent ensuite l'alimentation, l'agriculture, le jardin, l'art, la citoyenneté et la flore. Chacune des thématiques concerne entre 59 et 69 (entre 9 et 10,5%) des formations.

Si les données disponibles nous permettent de se donner une idée des thématiques (et groupes de thématiques) les plus régulièrement abordées, en revanche, elles ne nous permettent pas d'identifier les angles morts ou les thématiques manquantes. Pour ce faire, un travail important d'analyse de l'offre de formations devrait être réalisé ; travail qu'il n'a pas été possible de réaliser dans le cadre de cette étude. Pour plus d'informations au sujet de cette limite, voir section 4.1. Dans le cadre de travaux postérieurs, il serait intéressant de réfléchir à la meilleure méthode à adopter pour pouvoir se saisir des thématiques manquantes, tout en questionnant leur présence potentielle dans d'autres secteurs et en réfléchissant pour qui (et pourquoi) elles sont « manquantes ».

2.3. Répartition géographique

Pour rendre compte de la répartition géographique de l'offre de formations en ErE, nous avons réalisé une comparaison entre la part de la population (par province¹³) et la part de l'offre de formations. Ainsi, il est possible de visualiser quelles sont les provinces où l'offre est la plus importante, et celles pour lesquelles elle est moins élevée (Figure 3). A noter que les formations qui se donnent dans plusieurs provinces à la fois (4% des formations), dans toutes les provinces (15%), les formations en ligne (1%) et

¹² La catégorie « autre » comprend les quatre formations suivantes : Formation Cantine Good Food : un repas végétarien (Bruxelles Environnement) ; Formation Cantine Good Food : un repas zéro gaspi (Bruxelles Environnement) ; Cinq questions pour bousculer les coopératives du circuit court ! (université populaire de Paysans Artisans) ; Planspiel : Dans la peau d'un-e député-e européen-ne.

¹³ Nombre d'habitants par province au 1^{er} janvier 2021. Source: Statbel. URL : <https://bestat.statbel.fgov.be/bestat/crosstable.xhtml?view=c85d8545-ce8a-444b-908d-9fb278d672ea> (consulté le 3 janvier 2022)

les formations dont le lieu est à préciser (2%) n'ont pas été prises en compte. Aussi, deux formations en langue française se donnaient dans le Brabant Flamand, elles ont été ajoutées au nombre de formations à Bruxelles.

On observe que les formations ne sont pas réparties équitablement entre les provinces. Le Hainaut est la province pour laquelle il y a le moins de formation par habitant. Les deux provinces les mieux servies sont aussi celles qui sont les plus centrales et les plus accessibles, à savoir la province de Namur et Bruxelles. A l'exception du Hainaut, la répartition géographique des formations est assez similaire.



Figure 3 - Comparaison et différence entre la population (par province) et l'offre de formations



2.4. Format des formations

La Figure 4 donne la répartition des formations en fonction de leur durée. Elles sont classées comme ceci :

- Formations courtes : jusqu'à deux jours ;
- Formations moyennes : de trois à 15 jours de formation ;
- Formations longues : de 16 jours à trois mois de formation ;
- Formations très longues : dès quatre mois de formation, inclut les formations de plein exercice.

Les formations courtes (27%) et très courtes (55%) dominent largement l'offre de formations. Cela fait écho au constat mis en avant dans l'état des lieux réalisé par le Réseau IDée (2016a, p.2) qui soulignait « un recul, qui se traduit par un déficit, de l'offre de formations longues en ErE ».

Toutefois, il est difficile de rendre compte de l'évolution récente de la situation à cause d'un manque de données similaires permettant la comparaison.

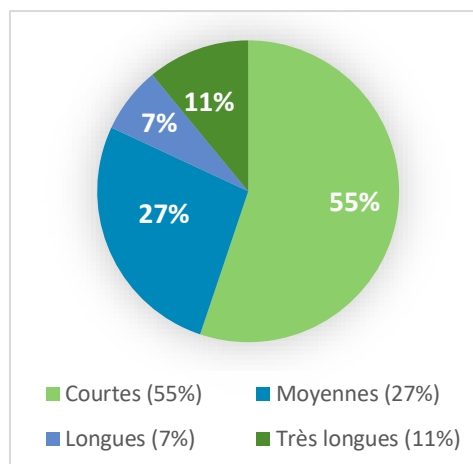


Figure 4 - Durée de la formation

Si on laisse la formation initiale¹⁴ et l'enseignement de promotion sociale de côté, il existe peu de formations « certifiantes » en ErE, c'est-à-dire qui donnent accès à une attestation de qualification. Parmi les 130 organisations membres du Réseau IDée, qui sont des organisations qui se reconnaissent comme faisant de l'ErE, seules 12 organisations proposent une reconnaissance formelle des compétences acquises. Ces reconnaissances prennent des formes diverses (brevets, certificats). L'Annexe 2 présente l'ensemble des formations certifiantes identifiées données par ces 12 organisations. On y retrouve, par exemple, les formations d'animateur nature (Jeunes & Nature, Nature et loisirs), de guide-nature (Cercles des Naturalistes de Belgique), de permaculture (Cense Equivoc, Nature Attitude – CRIE Anlier) ou d'éducation et communication pour l'environnement (CERES). L'Annexe 2 présente également les formations de promotions sociales reprises dans la liste du Réseau IDée. Même si ce type de formation concerne moins directement cette étude, elle fait aussi partie de la formation professionnelle continue Dubar (2015).

2.5. Les formateurs et formatrices en ErE actives en Wallonie

Par ailleurs, une brève enquête a été réalisée par Ecotopie dans le cadre d'un projet voisin à cette recherche : la constitution d'un *pool* de formateurs et formatrices. Cette enquête a été envoyée à 180 personnes se reconnaissant comme ayant une mission de formation et travaillant dans une association membre du Réseau IDée. Les animateurs et animatrices en ErE n'ont donc pas été sollicités pour cette enquête. 121 personnes ont répondu à cette enquête ; ce qui constitue un taux de retour très élevé. Cette enquête donne quelques informations intéressantes au sujet du profil des formatrices en ErE.

Premièrement, 180 personnes (dans 130 organisations) ont été identifiées comme se reconnaissant faire de la formation. Parmi les 121 répondantes, 77 sont des femmes (63,6%), et 44 sont des hommes (36,4%). Il y a donc bien une surreprésentation de femmes dans la profession. Deuxièmement, les résultats de

¹⁴ La formation initiale pertinente dans le domaine de l'ErE est principalement constituée de masters et de bacheliers, qui donnent accès à des diplômes officiels. Certains certificats d'enseignement secondaire supérieur (CESS) techniques sont aussi référencés dans la liste des formations du Réseau IDée (ex. CESS de Technicien en environnement, de l'ITH de Gembloux). Toutefois, nous n'abordons pas ce type de certifications ici, car cette étude focalise sur la formation continue, et non la formation initiale.



l'enquête confirment un constat souvent soulevé lors de la collecte des données : l'ErE en Wallonie est portée par des personnes aux profils variés, et cette diversité est aussi une de ses plus grandes richesses. Quatre répondants n'ont pas communiqué leur formation initiale. La Figure 5 présente donc les formations initiales de 117 répondantes¹⁵ : 25 ont une formation d'enseignement (instituteur primaire, AESS¹⁶, AESI¹⁷, master à finalité didactique) ; 18 une formation en sciences de la vie (biologie et écologie en tête, mais aussi vétérinaire) ; 13 en sciences de l'environnement (sciences et gestion de l'environnement, géographie, territoires, architecte paysagiste...) ; 13 en sciences bioingénieurs (agronomie, sylviculture, horticulture...) ; 12 en journalisme, communication et traduction ; 10 en sociologie, anthropologie, gestion des ressources humaines et sciences du travail ; 9 en arts et arts du spectacle (scénographie, musique, arts plastiques, photographie...) ; 9 en philosophie, langues et histoire... Indéniablement, il y a grande richesse dans les profils des formateurs et formatrices en ErE en Wallonie. Cette richesse s'explique, notamment, par l'absence de formation initiale type en ErE.

Les participant-e-s aux *focus groups* ont appuyé l'importance de préserver cette hétérogénéité de profils qui apporte une vraie richesse dans les approches et les regards. Ils n'étaient pas favorables, par exemple, à l'instauration d'une formation initiale type en ErE qui deviendrait le point passage obligé des éducateurs en ErE. Cette réalité rappelle l'importance de la formation continue de ces éducateurs pour construire un langage commun dans cette diversité. C'est particulièrement important dans le cas des nouveaux venus dans les métiers en ErE : Comment les former aux fondamentaux de l'ErE ? Comment former en pédagogie celles et ceux qui n'ont pas de formation en la matière ? Ces questionnements ouvrent aussi des besoins de formation, qui font écho aux besoins ressentis identifiés ci-dessous (section 3).

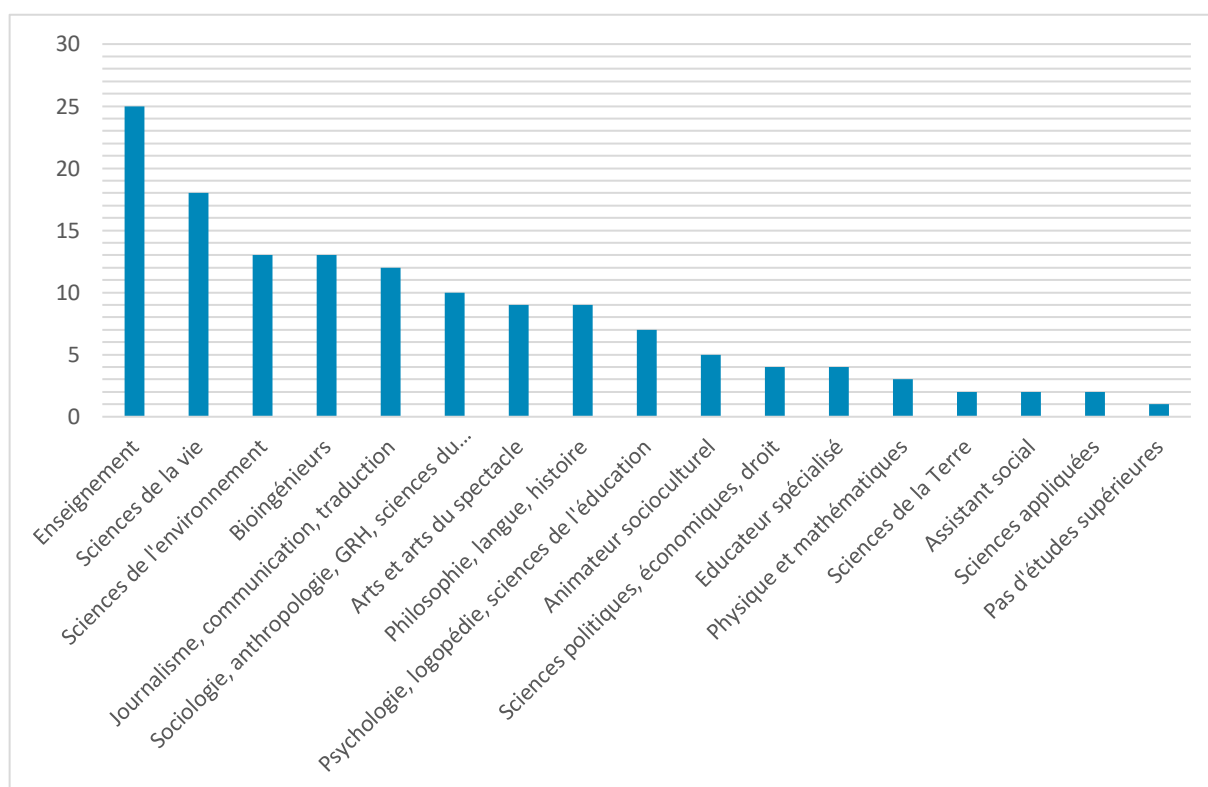


Figure 5 - Formation initiale des formateurs et formatrices en ErE

¹⁵ Certaines personnes sont associées à plusieurs formations initiales, soit parce qu'elles ont suivi plusieurs formations, soit parce qu'elles ont suivi une finalité didactique ou ont réalisé une AESS. Par exemple, une personne qui a suivi des études en biologie, puis a fait une AESS, est à la fois classée dans « enseignement » et « sciences de la vie ».

¹⁶ Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

¹⁷ Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur.



3. Les besoins de formation des éducateurs en ErE

Cette section présente le cœur des résultats de cette recherche : les besoins de formation des éducateurs et éducatrices en ErE. Dans un premier temps (section 3.1 et section 3.2.), les besoins *ressentis* de formation en ErE sont présentés. Pour rester au plus proche des besoins ressentis, ces besoins sont présentés tels qu'ils ont été discutés et développés lors des *focus groups* et des entretiens semi-directifs. Certains ont été complétés avec les besoins de formation identifiés dans l'étude de Mettioui (2019a) dont la proximité (géographique, temporelle et de l'objet étudié) invite à faire des liens¹⁸. Les besoins ressentis sont divisés en deux grandes catégories : d'une part, les besoins ressentis de formation qui concernent la mission d'éducation¹⁹ en ErE au sens strict (section 3.1.) et, d'autre part, ceux qui concernent d'autres métiers des organisations actives en ErE (par ex. la communication, l'administration) qui étaient moins directement ciblés par cette recherche (section 3.2.). Dans ces deux sections, les besoins ressentis de formation sont regroupés par thématiques. Ces thématiques sont présentées par ordre de récurrence dans les données. A la fin de chaque thématique, un encart fait la synthèse des besoins de formation associés ; ils sont identifiables par une flèche bleue. Pour chaque besoin de formation, une série de compétences liées sont présentées. Les « besoins de formation majeurs » sont ceux qui se sont révélés lors de l'analyse des données comme étant particulièrement importants dans les données. Les « autres besoins de formation » sont ceux qui apparaissent une seule fois dans les données.

Dans un second temps (section 3.3.), les besoins ressentis de formation sont mis en dialogue avec l'état des lieux de la formation en ErE en vue d'identifier les priorités. Cette confrontation vise à préciser la nature des besoins : S'agit-il d'un manque de formation ? Ou bien d'un manque d'accès aux formations existantes ? En effet, certains besoins ressentis de formation concernent des compétences pour lesquelles il existe déjà une offre importante de formations ; les besoins ne sont donc pas toujours des besoins de nouvelles formations. Dans d'autres cas, il y a bien une offre insuffisante – voire inexistante – pour répondre à certains besoins. Cette section fait donc la synthèse entre ces besoins de différentes natures et leurs priorités en vue de formuler des recommandations concrètes.

3.1. Besoins de formation qui concernent l'activité éducative au sens strict

Ecopédagogie

Le thème qui a été le plus souvent discuté lors des *focus groups* et des entretiens semi-directifs est celui de la pédagogie en ErE. Cela semble plutôt logique étant donné qu'il s'agit ici du cœur de l'activité d'ErE. Ce thème se décline en différents niveaux de besoins et d'approfondissements en fonction du *background* de l'éducatrice en ErE.

Pour les éducateurs en ErE qui n'ont pas de bagage en pédagogie, il y a un réel besoin en connaissances de base en pédagogie appliquée à des activités d'ErE. D'une part, ces connaissances de base comprennent les *références incontournables* en (éco)pédagogie et leurs fondamentaux théoriques (et leurs critiques), tels que le cerveau global, les intelligences multiples ou les approches multiples de l'environnement. D'autre part, elles comportent tous les *aspects méthodologiques de construction d'une activité pédagogique* en ErE. Quels sont les outils et méthodes existants ? Comment définir les objectifs

¹⁸ La démarche adoptée par Mettioui (2019a) permettait aussi d'identifier les besoins *ressentis*, même s'ils l'ont été avec une méthodologie moins inductive.

¹⁹ Pour une définition de ce que l'on entend par « mission d'éducation », voir section 1.1.



et la finalité de son activité ? Comment construire et déployer son fil ? A quelles fins ? En vue de l'acquisition de quelles compétences ? Comment varier les approches pour un même contenu ? Le format est-il adéquat ? Toutes ces compétences sont au cœur du métier d'éducateur en ErE, et pourtant, nombreuses sont les personnes qui reconnaissent avoir des lacunes à ce sujet :

« [Participant 3 :] Par contre ce qui me manque moi/ Ça a été que je débarque juste avec mon bagage éducatif, et la formation INeE [formation Interprète Nature et Environnement, donnée par Education Environnement], et il me manquait un truc en termes de pédagogie, vraiment, parce que c'est pas du tout la même manière d'aborder les choses. C'est en nous, l'expérience fait que ça coule, mais personnellement, je suis encore en train de préparer des formations, je suis dedans, et je me dis : "si j'avais eu vraiment un aspect plus péda pour apporter des choses aux gens, ça m'aiderait vachement dans ce que je dois faire actuellement". Mais c'est vrai que la diversité dans l'équipe nous fait vachement avancer. [Participant 4 :] Là je te rejoins tout à fait. Moi aussi, je n'ai aucune formation péda, et oui, si y'a un *gap*, en tout cas chez moi, à souligner, c'est vraiment ça. C'est de l'apprentissage sur le tas, et c'est vrai que, clairement, moi je manque de bases en pédagogie. » (échange entre les participant-e-s, *focus group* 3, 28 octobre 2021)

En effet, il n'existe pas aujourd'hui de formation type donnant accès au métier d'éducateur en ErE. On retrouve alors sur le terrain des personnes aux profils très divers – et c'est d'ailleurs une des richesses du secteur qu'il faut préserver. Mais ces lacunes en matière pédagogique renvoient tout de même à un réel besoin de formation, car même si beaucoup reconnaissent bien s'en sortir en fonctionnant à l'instinct, il n'empêche qu'une activité éducative ne s'improvise pas, et quelques connaissances méthodologiques en la matière ne peuvent qu'être bénéfiques. L'acquisition de ces compétences est aussi l'outil clé pour aider certains éducateurs en ErE à sortir d'une position frontale dans la manière de transmettre les contenus. La maîtrise des méthodes et des outils donne une plus grande amplitude à l'éducateur pour imaginer une activité. Cet aspect a été épinglé comme étant particulièrement important pour les éducateurs en ErE qui ont un *background* d'universitaire dans des sciences dites « exactes » qui, faute d'avoir les outils pour en sortir, peuvent être tentés de rester dans la transmission frontale de contenus qu'ils maîtrisent :

« Et je vois chez nous dans nos métiers, c'est des scientifiques, au niveau des contenus, y'a rien à leur apprendre, ils se forment par eux-mêmes. Par contre, au niveau de la manière dont ils peuvent transmettre, pas transmettre mais utiliser les contenus à bon escient, là c'est zéro parce qu'ils n'ont pas de formation qui permet justement de, 3 fois par an, de réfléchir à ces pratiques, et de voir comment mieux travailler. [...] C'est compliqué pour les formateurs aussi de se mettre dans ce rôle-là, parce qu'ils sont très démunis, et en matière de formation, il faut les outiller je pense. Parce que le contenu, ça reste la valeur sûre : "J'ai mon contenu, c'est ça que je dois transmettre. C'est pas la manière dont je dois transmettre qui est le plus important". Donc je pense qu'il faut vraiment outiller à ce niveau-là, méthodologiquement. » (participant 7, *focus group* 1, 5 octobre 2021)

Et pour les éducatrices en ErE équipées en matière pédagogique, des besoins de formation sur des aspects plus spécifiques se font ressentir. Premièrement, comment *co-animer*, *co-construire* une activité en ErE, que ce soit avec une collègue ou en partenariat avec une autre structure ? Comment collaborer à la fois en amont, pendant et en aval de l'activité ? Deuxièmement, comment aborder une thématique environnementale tout en rendant compte de son caractère *global*, *systémique*, *complexe* ? Ceci est un vrai défi dans le cas d'animations ponctuelles données, par exemple, dans les écoles. Troisièmement, comment assurer que l'activité d'ErE soit porteuse en termes d'*engagement* ? Il y a un vrai enjeu pour l'éducateur en ErE d'assurer que l'activité qu'il ou elle propose ne « plombe » pas son public et motive une mise en action. C'est particulièrement difficile dans le cas de thématiques telles que le climat ou l'effondrement qui risquent de générer des blocages. Comment, dès lors, construire son activité de manière à encourager la mobilisation de son public ? La prise en compte des émotions est un point important dans la mise en action (voir ci-dessous), mais comment inscrire cette prise en compte dans le fil d'une activité plus large ?



Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Connaitre les bases en pédagogie appliquée à l'ErE** : connaître les références incontournables en pédagogie de l'ErE et leurs critiques ; pouvoir les traduire dans des activités d'ErE ; connaître et appliquer les outils et méthodes de construction d'une activité pédagogique ; construire une activité pédagogique ; lier l'activité pédagogique avec l'acquisition de compétences...
- ⇒ **Susciter l'engagement de ses publics** : comprendre les rouages de l'engagement ; construire des activités d'ErE qui mobilisent leur public ; accueillir les émotions de nos publics...
- ⇒ **Eduquer à la complexité** : comprendre la pensée complexe ; connecter la ou les thématiques de l'activité ErE avec ses enjeux (globaux, systémiques, complexes)...

Autre besoin de formation identifié :

- ⇒ **Co-animer** : co-construire une activité d'ErE, à la fois en amont, pendant et en aval de l'activité.

Connaissance de son public

Le partage de situations problématiques vécues par les participant·e·s des *focus groups* a permis d'identifier un besoin très important en termes de connaissance de son public. En effet, la plupart des situations problématiques partagées étaient liées à une méconnaissance des publics ou un manque de compétences pour s'y adapter.

En effet, les activités d'ErE ont pour caractéristique de toucher des publics aux profils très variés : enfants de tous âges, agriculteurs, enseignantes, professionnels du secteur, syndicalistes... Les publics peuvent être captifs (ils sont obligés de participer à l'activité) ou libres et volontaires. Ils peuvent être déjà largement sensibilisés aux matières environnementales, ou pas du tout. Ils peuvent être issus de minorités ethniques, sociales, de genre, vivre avec un handicap... Bref, ils peuvent être issus de contextes socioculturels très divers, de réalités économiques contrastées et connaître des réalités très différentes.

L'ensemble des publics touchés par les activités d'ErE ne sont pas développés ici. Néanmoins, il est utile de faire un arrêt sur un public particulièrement présent dans les activités des associations d'ErE : les *publics scolaires* (enfants, adolescents, et enseignantes). Compte-tenu de la prédominance de ces publics, il y a un vrai besoin de formation pour mieux connaître ces publics : les enfants et les adolescents, d'une part, et les enseignants, d'autre part. Premièrement, les éducateurs en ErE doivent connaître les publics *enfants et adolescents*. Selon les âges, la manière de construire et donner son activité peut fortement varier : ce n'est pas la même chose d'accompagner des enfants de 4 ans, 7 ans, 12 ans ou 17 ans. Les éducateurs en ErE qui travaillent avec ces publics ont besoin de comprendre les étapes du développement cognitif et émotionnel des enfants et des adolescents et maîtriser quelques bases de psychologie du développement des enfants. Deuxièmement, les éducateurs en ErE proposent régulièrement des formations ou des accompagnements aux *enseignants* (primaires et secondaires). Pour bien comprendre les réalités de ce public, il est important de connaître le système de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : le quotidien des enseignants, l'organisation de l'enseignement, les pouvoirs organisateurs, les référentiels, les plans de pilotage, le Pacte d'excellence... Ce besoin a également été épinglé par Mettioui (2019a) dans son étude réalisée à Bruxelles.



Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Connaitre son public – les enfants et adolescents** : comprendre les étapes de développement des enfants.
- ⇒ **Connaitre son public – les enseignants (primaire et secondaire)** : connaître le système de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Analyse de la demande et des besoins

Parmi les besoins qui ont été le plus fréquemment cités dans les données collectées figure « analyser la demande et les besoins ». On retrouve ici tout ce qui concerne la relation avec la personne qui demande l'activité d'ErE et qui sera l'hôte de l'activité (école [directrice et enseignant], association, groupe de jeunes...). Nombreux sont les participant-e-s qui se sont trouvé-e-s dans des situations délicates à cause de manquements à ce niveau ; c'est un besoin qui a également été épinglé par Mettioui (2019a).

Il s'agit avant tout de pouvoir identifier précisément les besoins des demandeurs : Quelle est la demande ? Quels sont les enjeux et les besoins qu'il y a derrière ? Quels sont les changements attendus ? Qu'est-ce qui intéresse le demandeur ? Comment répondre à la demande ? Comment gérer la relation avec le demandeur ? Bref, quels sont les outils pour bien analyser la demande et les besoins ? Il y a ici une dimension d'accompagnement et d'échange avec les demandeurs pour rester dans le cadre d'une demande réaliste (cohérence entre les attentes et les moyens mis en œuvre). Il apparaît que, souvent, les demandes sont imprécises :

« Si ils [les demandeurs] savent ce qu'ils cherchent, parce que parfois, c'est dur de dire. Ils savent pas ce qu'ils veulent. Ils nous demandent des catalogues, mais nous, on n'a pas de catalogue. On demande : "Qu'est-ce que vous voulez ?" [et ils nous répondent :] "Comme vous voulez." [...] Parfois c'est vraiment ça, ils nous appellent, mais ils ne savent pas ce qu'ils veulent. Et c'est à nous de gratter pour voir où on peut faire des propositions, ce qu'on pense qu'ils pourraient/ C'est compliqué. » (participante 3, *focus group 3*, 28 octobre 2021)

Dans certains cas, il faut aussi pouvoir recadrer la demande, pouvoir dire qu'elle est impossible, irréaliste, et proposer des alternatives. Bien saisir les attentes et comprendre les autres projets du demandeur est aussi nécessaire pour assurer la continuité de l'activité d'ErE dans l'action du demandeur, et accroître son impact et son efficacité. Il s'agit aussi d'identifier précisément le public. Dans certaines organisations d'ErE, ce n'est pas la même personne qui a contact avec le demandeur et qui donne l'activité d'ErE. Il est alors essentiel que la personne en contact avec le demandeur soit formée pour poser les bonnes questions et rassembler les informations nécessaires, tout en étant capable de les croiser avec les compétences de l'éducatrice qui donnera l'activité.

Mais il arrive que l'éducateur en ErE se retrouve quand même dans des situations délicates. Cela peut venir, par exemple, d'une analyse de la demande et des besoins mal (ou pas du tout) réalisée, d'un événement fortuit ou d'un manque de motivation des participant-e-s. Par exemple, doit-on poursuivre à tout prix notre activité quand l'ensemble de la classe est perturbé par le renvoi récent d'une élève ? Dans ces cas, il arrive qu'il faille lâcher prise parce que la situation nous dépasse, ou pouvoir poser ses limites – voire dire non, parce que la demande est en dehors notre rôle. Pour faire face à ces situations, il est important que l'éducateur soit au clair sur ses limites et ses responsabilités. Pour anticiper ce type de situation, il est utile d'apprendre à poser un cadre clair avec le demandeur, et expliciter les rôles et



responsabilités de chacun. Cela peut se faire tant sous forme de convention formelle, ou sous forme d'accord verbal informel.

ANALYSE DE LA DEMANDE ET DES BESOINS

Besoin majeur de formation :

⇒ **Analyser la demande et les besoins** : identifier précisément les besoins du demandeur ; définir le public de son activité ; comprendre les enjeux et changements attendus par le demandeur ; intégrer l'activité d'ErE dans les projets du demandeur ; définir précisément les limites et responsabilités de chacun...

Réflexivité de l'éducatrice en ErE

La réflexivité de l'éducatrice en ErE est régulièrement apparue dans les données. Il s'agit d'apprendre à poser un regard réflexif et critique sur sa pratique et sa posture. Quelles sont les visions, valeurs et normes que je véhicule dans mes activités ? Quelles sont les finalités que je poursuis ? D'autres manières d'appréhender le monde peuvent-elles exister dans les activités d'ErE que je propose ? Est-ce que j'attends de mon public qu'il pense comme moi ou je préfère l'accompagner dans sa propre manière de penser ? Ces questions sont cruciales, car les matières environnementales rassemblent de nombreuses visions du monde – à l'instar, par exemple, des 8 conceptions de l'environnement²⁰ de Lucie Sauvé (Institut d'éco-pédagogie, 2019). Pour une éducatrice en ErE, il est important de mettre des mots sur sa propre conception de l'environnement tout en ouvrant le champ des visions possibles. C'est essentiel pour éviter d'adopter une posture dogmatique qui oublierait que certains liens que l'on fait dans nos activités et les valeurs que l'on porte nous sont propres, et ne constituent pas une vérité absolue.

Il y a ici un besoin de formation pour outiller les éducateurs en ErE dans ce cheminement de doute. La réflexivité est déjà une qualité très présente dans le secteur, mais les éducateurs manquent encore de méthodes, d'outils et de cadre pour pouvoir l'articuler de manière constructive avec leur pratique. Ici, la recherche (de manière générale) constitue une ressource précieuse pour donner des concepts, des cadres de réflexion et des retours sur les pratiques des éducateurs en ErE. Elle permet, par exemple, de questionner certaines certitudes – la *doxa* – qui habitent le secteur.

Prendre ce temps pour questionner sa posture et ses présupposés est également bénéfique pour l'éducatrice en ErE, vis-à-vis d'elle-même. Prendre le temps de comprendre qui nous sommes, d'où nous parlons et à quelles fins est un travail utile pour assumer ce que nous véhiculons dans nos activités éducatives, tout en reconnaissant et en acceptant les limites de notre action. Cela permet de se sentir plus légitime dans son travail.

Ce retour sur soi est aussi un moment privilégié pour se reconnecter avec sa motivation profonde à travailler en ErE. Compte-tenu du poids des enjeux environnementaux, on touche ici à un domaine capital pour l'énergie et la motivation de l'éducateur en ErE sur le long terme. Le secteur de l'ErE n'est pas épargné par les *burnouts* ; prendre le temps de poser ce type de question et de se recentrer sur sa motivation profonde est un des leviers sur lequel il est possible d'agir pour se sentir bien sur les plans professionnels et personnels.

²⁰ A savoir l'environnement « nature », l'environnement « ressource », l'environnement « problème », l'environnement « milieu de vie », l'environnement « écosystème », l'environnement « communauté », l'environnement « Gaïa – la Terre Mère » et l'environnement « paysage ».



Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Interroger sa posture dans sa pratique d'ErE** : Expliciter ses visions, valeurs et normes ; appréhender la diversité des visions de l'environnement ; comprendre la multiplicité des engagements ; se (re)connecter à sa motivation profonde...

Gestion de la dynamique de groupe et des conflits

Les besoins en gestion de dynamique de groupe et des conflits ont été abordés lors de chaque *focus group*, et durant plusieurs entretiens semi-directifs ; c'est donc un besoin largement ressenti parmi les éducateurs en ErE. Mettioui (2019a) a identifié des besoins similaires dans son enquête réalisée à Bruxelles : technique de conduites de réunions et d'animation d'adultes, techniques de communication (communication non violente, écoute active) et gestion de la dynamique de groupe. Comment garantir un cadre sécurisant lors des activités d'ErE ? Comment assurer que tout le monde trouve sa place et puisse s'exprimer ? Bref, comment faire en sorte que l'activité se passe dans une ambiance propice aux apprentissages ?

Le thème de la gestion de la dynamique de groupe inclut aussi la gestion de situations délicates ou conflictuelles. La gestion de conflits et la communication non violente sont alors des outils précieux pour assurer que l'activité se passe dans les meilleures conditions possibles, malgré les aléas. En effet, de nombreuses situations problématiques ont été partagées lors des *focus groups* : un participant qui exprime son désaccord avec ce qui est proposé par l'éducateur (particulièrement dans le cas d'activités avec des adultes) ; une enseignante prise au dépourvu parce qu'elle n'a pas été informée par son directeur que l'activité allait avoir lieu dans sa classe ; le licenciement soudain d'une collègue ; le renvoi récent d'une camarade de classe ; un automobiliste agressif vis-à-vis de cyclistes ; des propos racistes entre les participant-e-s... ou – pire encore – menace d'un propriétaire forestier de tirer sur le groupe ! Bref, mieux vaut pouvoir faire face aux situations inattendues lorsqu'on est éducatrice en ErE, et il est utile d'être formé pour, au moins, éviter l'escalade d'agressivité et de violence et, au mieux, permettre à l'activité de bien se dérouler. C'est aussi essentiel pour que l'éducatrice puisse se sentir bien son travail, en confiance, capable de faire face à des situations problématiques.

GESTION DE LA DYNAMIQUE DE GROUPE ET DES CONFLITS

Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Gérer la dynamique de groupe** : apprendre des techniques d'animation ; maîtriser l'écoute active, le respect, le questionnement bienveillant ; organiser l'espace...
- ⇒ **Gérer les conflits** : connaître des techniques de communication (dont la communication non violente) ; faire preuve d'intelligence émotionnelle et d'empathie ; être créatif dans la résolution de problèmes...

Autre besoin de formation identifié :

- ⇒ **Animer des réunions** : comprendre les fondamentaux pour bien organiser et animer des réunions ; fixer les objectifs ; définir les rôles de chacun et chacune ; organiser l'espace ; gérer le temps ; gérer les « avant » et les « après » de la réunion...



Emotions

Les besoins de formation dans le domaine des émotions ont été largement énoncé durant la collecte de données. Beaucoup ont relaté des expériences où l'éducatrice en ErE se trouvait démunie face aux émotions de son public, sans trop savoir qu'en faire, à l'instar, par exemple, de cette participante :

« Et c'est vrai qu'en termes de formation, on n'est pas non plus outillé pour ça, pour l'accueil des émotions. [...] Moi je me sens assez démunie pour savoir que faire avec les émotions qu'on reçoit, de gens, de nos publics, ou de/ Oui, quand on a fait une activité, là je viens d'animer récemment la fresque du climat, ben c'est typiquement quelque chose qui secoue, c'est aussi l'écoanxiété. Et c'est, enfin, j'ai fait un tour avec les cartes des émotions, où chacun a pu s'exprimer, et après, qu'est-ce que j'en fais ? Je ne sais pas bien. »
(participante 4, *focus group* 2, 19 octobre 2021)

En effet, le contexte actuel ainsi que les grands thèmes environnementaux contemporains, tels que le climat, la biodiversité ou l'effondrement, suscitent des émotions fortes auprès des publics (écoanxiété, peur, colère, tristesse... et leur nombreuses déclinaisons). Comment, dès lors, aborder ces thématiques ? Comment accueillir les émotions de nos publics ? Et pour quoi faire ? Comment assurer que nos activités d'ErE soient porteuses de changement et d'engagement, et non paralysantes ? Pour permettre aux éducateurs en ErE de répondre à ces questions, des formations sur le fonctionnement des émotions, comment elles s'articulent avec l'action et les outils existants pour les accueillir seraient bienvenues. Il existe déjà de nombreux outils et jeux qui abordent d'une manière ou d'une autre les émotions (par ex. « Le langage des émotions », « La roue des émotions » ou « Le volcan des émotions »). De même, il y a de nombreuses pistes à explorer dans le lien entre créativité, imaginaires et émotions. L'idée n'est donc pas de nier ces émotions, mais de mieux les comprendre, les identifier et les accueillir, en vue de les transformer. Il y a un équilibre à trouver entre la prise en compte des émotions et le passage à l'action.

Les émotions concernent aussi l'éducatrice en ErE. Pour bien accueillir les émotions des autres, se poser sur ses propres émotions peut être une première étape. Comment vit-on le contexte environnemental et social actuel ? Quelles sont les émotions qui nous ont amené à devenir éducateur en ErE ? Quelles sont les émotions qui traversent notre engagement et notre discours ? Ces aspects sont abordés ci-dessus dans la section « Réflexivité de l'éducatrice en ErE ».

EMOTIONS

Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Accueillir les émotions de nos publics** : comprendre le fonctionnement des émotions ; articuler le travail sur les émotions avec la finalité de l'activité d'ErE ; accompagner les émotions vers un passage à l'action ; connecter dimension individuelle et collective des émotions ; outiller l'accueil et le travail sur les émotions ; explorer les jeux et outils existants....
- ⇒ **Faire le point sur les émotions qui nous traversent dans notre pratique professionnelle** : comprendre les émotions qui nous traversent ; comprendre leur inscription dans nos activités, nos discours et notre engagement.

Evaluation de son travail, de ses activités

Un besoin de formation a également été identifié au niveau de l'évaluation de son travail et de ses activités éducatives. L'évaluation est un vrai enjeu lorsque l'on réalise des activités d'ErE pour pouvoir donner du sens à son travail : Comment savoir si ce que je fais a un impact ? Comment améliorer l'efficacité des activités que je propose ? Ai-je rencontré les objectifs fixés et les besoins de mon public ? Le format de l'activité est-il adapté aux objectifs ? Pouvoir répondre à ces questions est essentiel pour



faire évoluer son travail au fil du temps et de l'expérience. Mais comment s'y prendre ? Les méthodes et les outils à disposition pour évaluer son travail sont nombreux, et les enjeux sont tellement vifs que l'évaluation bénéficie de sa propre science : la docimologie. Les données collectées soulignent que peu d'éducateurs en ErE sont vraiment outillés en matière d'évaluation, bien que la plupart admettent évaluer leur travail d'une manière ou d'une autre, souvent selon des méthodes instinctives ou « coutumières ». Il y a donc ici un réel besoin en termes de formation.

EVALUATION DE SON TRAVAIL, DE SES ACTIVITES

Besoin majeur de formation :

⇒ **Evaluer son travail, ses activités** : connaître les divers outils et méthodes d'évaluation ; poser un regard critique sur les activités réalisées pour pouvoir les améliorer ; récolter le retour de nos publics...

Créativité et imaginaire

Le besoin de formation en matière de créativité et d'imaginaire a également été soulevé. L'usage de ces méthodes et techniques se révèle être très polarisé entre, d'une part, les personnes à l'aise dans ces domaines qui prennent plaisir à les explorer de manière autodidacte (le plus souvent) et, d'autre part, celles à qui cela ne parle pas et qui explorent finalement peu ces domaines, même si elles en reconnaissent l'intérêt. Dans tous les cas, il y a un consensus à reconnaître un manque important de formations à ce sujet.

Il a donc bien un besoin de formation dans le domaine de la créativité et des imaginaires. Les techniques à explorer et transmettre ne manquent pas : théâtre (dont l'improvisation et le théâtre-action), conte, marionnettes, mise en récit, littérature, *sketchnoting*, chant, mime, prospective par scénarisation... Mobiliser ces différentes méthodes permet de toucher différentes zones du cerveau global, éveiller une diversité de sens, et toucher ainsi une diversité de public. Ces méthodes créent un lien particulier avec les personnes, permettent d'entrer en contact direct avec leurs émotions pour tenter, par exemple, d'éveiller une énergie positive et créatrice en termes de transformation de sa relation à soi, aux autres et à l'environnement. L'imaginaire décentre la place de l'homme en donnant vie à l'environnement. Passer par l'imaginaire permet de construire des voies alternatives dans la manière de concevoir notre rapport au monde et au vivant ; cela ouvre de nouveaux possibles :

« [Participante 4 :] Et peut-être encore un point sur la créativité. Je trouve que, enfin, ça c'est plutôt moi. On a été formé par un parcours scolaire, universitaire, c'était très cadenassé en termes d'imagination et de créativité. [Animateur :] Tu peux définir ce que tu appelles "créativité" ? [Participante 4 :] C'est sortir un peu de la feuille, savoir imaginer complètement autre chose, être/ Je sais pas/ Oui, c'est ça : prendre d'autres chemins. [...] Je trouve qu'on a besoin de ça, de sortir des schémas un peu normés. [Participante 2 :] Sortir du cadre. [Participante 4 :] Oui. Et en sortir complètement pour peut-être revenir dans quelque chose de plus réel, mais ne pas hésiter à avoir des moments complètement de délire, d'imagination. Je crois qu'on a besoin d'espace pour pouvoir faire ça. » (échange entre les participantes, *focus group* 2, 19 octobre 2021)

Comme le souligne cette citation, passer par la créativité et l'imaginaire permet de se décentrer d'une posture de transmission de savoir, inculquée tout au long du parcours scolaire ; cela crée d'autres manières de se mettre en relation avec son public. La créativité et l'imaginaire nous aident à sortir du cadre et des schémas de pensée habituels. Ils mettent en valeurs d'autres compétences que celles valorisées dans le monde scolaire et de l'entreprise. Il y a aussi une dimension de plaisir pris dans l'activité d'ErE : à la fois plaisir du public, mais aussi de l'éducatrice.



Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Mobiliser la créativité et l'imaginaire** : explorer une ou plusieurs techniques créatives qui mobilisent les imaginaires (théâtre, conte, marionnettes, mise en récit, littérature, *sketchnoting*, chant, mime, prospective par scénarisation...) ; comprendre leur potentiel, atouts et limites dans le contexte d'activités d'ErE.

Approfondissement de contenus

Un autre thème de formation qui a émergé lors des discussions concerne l'approfondissement de contenus, de type « savoirs », tels que les connaissances naturalistes, le numérique ou encore l'énergie (ce sont les thématiques qui ont été citées lors de cette recherche). L'étude de Mettioui (2019a) identifiait aussi une série de thématiques que les éducateurs en ErE bruxellois désiraient développer : la transition, la biodiversité et l'économie circulaire en priorité, mais aussi (dans une moindre mesure) le climat, l'énergie, l'alimentation, l'eau, le zéro déchet et le bruit.

Lors de cette recherche, seule l'acquisition de *savoirs naturalistes* se dégage comme étant une demande franche des éducateurs en ErE. Toutefois, il ne s'agit pas ici à proprement parler d'un besoin de formation, car l'apprentissage de ces savoirs fait déjà l'objet d'un large éventail de formations et d'animations proposées par les organisations d'ErE, dans de nombreux formats. La prégnance de la volonté de se former en savoirs naturalistes rappelle que la figure de l'expert en environnement, vu comme étant une personne capable de nommer toute espèce de nos forêts, est encore très présente dans l'imaginaire des éducatrices en ErE. Le sentiment de légitimité des éducateurs en ErE est d'ailleurs souvent évalué sous le prisme de la maîtrise des connaissances naturalistes :

« Moi je fais cette formation-là aussi parce que normalement je ne suis pas du tout experte contenu, mais il y a quand même un moment où il faut se sentir légitime dans ce qu'on fait. Et donc, pour assurer de pouvoir être légitime à ce niveau-là, on peut, ponctuellement, faire des formations qui nous intéressent vraiment au niveau thématique. [...] C'est vrai qu'on dit aux enseignants qu'ils doivent pas être experts pour parler d'environnement, mais quand t'as un groupe, tu fais un conte qui fait intervenir un arbre, mais tu sais pas si t'es en-dessous d'un bouleau ou d'un noisetier, c'est quand même ridicule. » (formatrice en ErE, entretien semi-directif, 17 août 2021)

En dehors des savoirs naturalistes et du numérique (voir ci-dessous), il est difficile de pouvoir identifier clairement les thématiques prioritaires pour les éducateurs en ErE sur base de cette étude et de celle de Mettioui (2019a).

APPROFONDISSEMENT DE CONTENUS

Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Acquérir des connaissances naturalistes de base** : reconnaître les espèces majeures de nos régions ; comprendre et analyser un paysage...

Accompagnement

Les discussions ont également permis d'identifier des besoins de formation en matière d'accompagnement. En effet, les formes de formation tendent à se diversifier, et l'éducateur en ErE tend



à porter de plus en plus souvent la casquette d'accompagnateur²¹. Mais comment s'y prendre ? Comment inscrire l'activité d'ErE dans le projet du demandeur ? Comment construire une relation de co-construction avec le demandeur ? Le besoin de formation concerne ici aussi l'analyse de la demande et des besoins (voir ci-dessus), en ajoutant une dimension de co-construction avec le demandeur. La relation entre le demandeur et l'éducatrice en ErE est ici centrale. L'enjeu est d'insérer l'activité d'ErE dans un projet plus large lui permettant de s'inscrire dans le temps long et de construire des relations avec d'autres activités. Cela s'applique particulièrement dans le cas d'activités d'ErE demandées par des enseignants ; l'étude de Mettioui (2019a) focalisait d'ailleurs sur l'accompagnement dans les écoles bruxelloises. Toutefois, malgré le développement important de l'accompagnement, ce besoin de formation est peu présent dans les données collectées.

ACCOMPAGNEMENT

Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Construire une relation d'accompagnement** : inscrire son activité d'ErE dans le projet du demandeur ; gérer la relation avec le demandeur ; analyser la demande et les besoins du demandeur...

3.2. Autres besoins de formation

Administration

Plusieurs types de besoins de formation en matière d'administration d'une association en ErE ont été abordés lors des *focus groups* et des entretiens semi-directifs.

Le premier concerne *l'obtention de financements*. C'est aussi celui qui a été le plus souvent abordé lors des discussions. Quelles sont les différentes pistes de financements possibles pour les activités en ErE ? Quelles sont les démarches pour trouver de nouveaux financements ? Comment rédiger un dossier de subvention ? Comment produire un discours sur son activité ? Quelles activités connexes – dans le respect de l'objet social de l'association – peuvent-elles être développées pour donner accès à d'autres sources de financement ? Quel est le cadre légal et institutionnel dans lequel s'inscrivent ces subventions ? Comment parvenir à pérenniser son activité ? Ces questions animent particulièrement les coordinateurs et coordinatrices de petites associations d'ErE. Obtenir des financements s'apprend essentiellement par l'expérience, ce qui crée des disparités importantes en fonction de la taille et de l'ancienneté de l'association. Les structures plus jeunes et plus petites semblent être celles qui souffrent le plus de ce manque de compétences, alors que ce sont précisément celles-ci qui subissent généralement une plus grande précarité financière.

Par ailleurs, d'autres besoins en matière d'administration d'association ont été cités, mais de manière plus anecdotique :

- Communication : il s'agit de pouvoir parler de son activité vers l'extérieur (Comment délivrer un message clair et cohérent avec les valeurs de l'association ? Comment mettre des mots sur notre activité ? Comment se définir vers l'extérieur ?), de communiquer via les outils numériques

²¹ L'accompagnement « vise à la fois l'autonomisation des personnes accompagnées (visée constructive) et un résultat (visée productive) tel que la réalisation d'un projet ou d'une action concrète » (Paul, 2012, p.4 ; cité par Mettioui, 2019b).



(Comment réaliser une newsletter ? Avec quels outils ? Comment gérer son site Internet ? Quels contenus mettre en avant ?), et de mettre en forme des outils pédagogiques (Comment construire un outil pédagogique avec un message clair ? Comment le mettre en page ?).

- Informatique : gestion de la *newsletter* et du site Internet, mise à disposition des outils nécessaires au démarrage des personnes nouvellement recrutées. Il ne s'agit pas ici de devenir informaticienne, mais de pouvoir assurer en interne les procédures informatiques de base les plus récurrentes pour travailler de manière autonome.
- Gestion des ressources humaines : recrutements, aides à l'emploi, obligations et droits des travailleurs et des employeurs, contacts avec le secrétariat social.
- Gouvernance : comment prendre les décisions ? Comment faire participer les membres de l'équipe ? Comment organiser les échanges entre les différents organes de la structure ? Quels sont les outils existants en la matière (gouvernance partagée, sociocratie, chapeaux de Bono...) ?

ADMINISTRATION

Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Chercher des financements** : connaître les différentes sources de financement possibles ; maîtriser la construction de dossiers de subvention ; connaître le cadre dans lequel s'inscrivent les subventions...

Autres besoins de formation identifiés :

- ⇒ Communiquer sur son activité : construire un message clair sur son activité, maîtriser les outils numériques de communication, mettre en forme des outils pédagogiques.
- ⇒ Prendre en main les procédures informatiques de base : gérer la newsletter et le site Internet, gérer les outils informatiques de bases utilisés en interne, connaître les outils existants.
- ⇒ Gérer les ressources humaines : assurer les processus de recrutement, connaître les aides à l'emploi existantes, connaître les droits et devoirs des travailleurs et des employeurs.
- ⇒ Prendre des décisions : définir et mettre en œuvre la prise de décision en adéquation avec les valeurs de l'association.

Contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone

Le besoin de formation au sujet du secteur, des acteurs et des réseaux de l'ErE a été énoncé à plusieurs reprises lors de la collecte des données. Quels sont les acteurs clés du secteur ? Quelles sont les institutions et interlocuteurs de référence ? Quels sont les outils mis à disposition des éducateurs (par ex. des analyses, des bases de données, des catalogues, des centres de ressources) ? Quelles sont les définitions de référence et les fondamentaux de l'ErE ? Bref, il s'agit des repères et des connaissances requises pour comprendre le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit l'action en ErE. Ce besoin de formation est particulièrement prégnant auprès des « nouveaux venus » dans le secteur qui décrochent leur premier emploi en ErE. L'enjeu derrière ce besoin de formation est celui d'encourager un sentiment d'appartenance et un langage commun entre les acteurs du secteur, sans pour autant gommer les spécificités de chacun. La connaissance du secteur et des autres acteurs est aussi un prérequis pour travailler en réseau, multiplier les collaborations et encourager les échanges.



CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ErE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Besoin majeur de formation :

- ⇒ **Connaitre le contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone** : connaître les acteurs clés du secteur ; identifier les institutions et interlocuteurs de référence ; connaître les outils existants ; maîtriser les fondamentaux de l'ErE ; apprendre à fonctionner en réseau...

Numérique

La thématique du numérique a été abordée lors de chaque échange. L'idée la plus largement partagée à ce sujet est celle de questionner l'usage du numérique dans les activités d'ErE au regard de la notion d'*alignement pédagogique*²². En effet, l'essence de l'ErE questionne la transposition de ses activités en format numérique : Comment aborder la relation au milieu de vie, dans ses multiples facettes (connexion à soi, aux autres et à l'environnement), derrière un écran ? Comment incarne-t-on les valeurs et l'éthique que l'on veut transmettre dans le dispositif de l'activité éducative ?

« Mais moi, j'avais vraiment, c'est la question du sens, je fuis tout ça. Parce que le message systémique que je veux faire passer, se raccrocher à la nature, à l'environnement/ J'ai un biais cognitif qui m'empêche de rentrer dans ces outils-là, parce que je trouve que ça déforce le message qu'on veut faire passer : on peut mettre pause, on peut reculer, on peut faire autre chose, enfin/ Quand on parle de reconnexion/ Tu peux ouvrir un deuxième écran et regarder "Plus belle la vie" quoi. Enfin, ça n'a aucun sens. Donc moi, c'est une question : ces outils ont-ils réellement un sens, surtout dans les thématiques nature ? » (participant 3, *focus group 2*, 19 octobre 2021)

Cette citation souligne que le numérique ne permet pas d'engager de la même manière les publics. C'est une limite du numérique qui a été fréquemment mentionnée. Il est plus difficile de maintenir l'attention des publics, de les accrocher et d'éviter les décrochages en cours de formation lorsque les activités se déroulent en ligne. D'autre part, la prise en main des outils numériques est vécue très différemment selon les personnes. Il y a celles qui s'en sortent bien – les *geeks* qui prennent plaisir à explorer les fonctionnalités de chaque outil, et celles qui peinent à prendre en main ces outils et à se sentir à l'aise pour animer ou former. La polarisation est ici assez forte, et dans certains cas, les personnes se sentent carrément démunies, à la merci des aléas techniques et de connexion.

Face à ces questionnements et constats, il existe une volonté nette parmi les participant-e-s rencontré-e-s de *privilégier les activités en ErE en présentiel*, car l'activité ne peut pas se transposer, pour grande partie, dans un format numérique. Ils reconnaissent toutefois que le numérique apporte des bénéfices dans certaines situations particulières. Voici celles qui ont été citées :

- Organisation de réunions : tenir des réunions en ligne permet de réduire conséquemment les déplacements. Mais ces réunions virtuelles doivent être limitées pour permettre aux échanges réels de perdurer, pour maintenir le lien entre les collègues et les acteurs du secteur.
- Utilisation d'outils numériques collaboratifs en *open source* : le numérique offre des outils intéressants sous licences libres pour collaborer, à la fois entre collègues d'une même association, et entre associations.
- Réalisation de certaines activités éducatives dont les thématiques peuvent se prêter à la transposition numérique : c'est le cas par exemple de l'apprentissage de certaines techniques,

²² Poumay (2014), reprenant la définition de Biggs (2003), définit l'alignement pédagogique comme étant la mise en cohérence entre « les objectifs d'une formation (qui peuvent être des compétences à développer), les méthodes déployées pour y parvenir et la façon dont les apprentissages seront évalués ».



comme le *sketchnoting*, ou d'activités visant la transmission de savoirs au sens strict. Dans tous les cas, la pertinence du format numérique devrait être questionnée en regard de la notion d'alignement pédagogique.

En définitive, le numérique soulève plus de questionnements que de demandes nettes en termes de formation. Plusieurs besoins de formation ont toutefois été épinglés.

NUMERIQUE

Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Comprendre les enjeux environnementaux, politiques et sociaux associés au numérique :** comprendre la situation actuelle et son évolution ; connaître le coût environnemental, social et politique du numérique ; connecter les enjeux globaux du numérique avec nos pratiques quotidiennes...

Autres besoins de formation identifiés :

- ⇒ Utiliser les logiciels libres (*open source*) dans la gestion associative et les pratiques éducatives en ErE : connaître les outils existants ; pouvoir les déployer dans son activité...
- ⇒ Utiliser les outils numériques utiles pour les réunions ou activités d'ErE : découvrir et apprendre à utiliser quelques outils numériques (par. Miro, Mural, WooClap, Zoom, TBI, etc.) ; les déployer lors de réunions ou dans des activités éducatives...
- ⇒ Faire des présentations attractives.
- ⇒ Mettre en pratique la notion d'alignement pédagogique dans la construction d'activités d'ErE.
- ⇒ Utiliser les outils de communication numériques (site Internet, *newsletter*, logiciels graphiques...).

Cadre légal

Un autre groupe de besoins de formation concerne le respect du cadre légal, qui a été développé lors des discussions à travers les notions de responsabilité et de sécurité. Lors des *focus groups*, il est apparu qu'il est fréquent qu'un éducateur en ErE organise des activités avec un public sans être au clair au sujet de ses droits et devoirs dans l'exercice de son travail. Quels sont les devoirs et responsabilités d'un éducateur en ErE en situation, par exemple, de sortie avec un groupe d'enfants en forêt ? Que se passe-t-il en cas d'accident ? Combien d'enfants peuvent être encadrés par l'éducateur ? Quels sont les devoirs et obligations des enseignantes qui accueillent les activités d'ErE ? Quelles sont les règles d'accès aux zones boisées ? Comment assure-t-on la sécurité d'un groupe qui se déplace en milieu urbanisé ?

Dans le même ordre d'idées, la maîtrise des gestes de premiers secours a été régulièrement citée. Il apparaît à l'issue de cette recherche que beaucoup de professionnel-le-s dans le secteur aimeraient se former à ce sujet, mais reportent (souvent depuis des années) le moment de le faire. Pourtant, cette formation semble particulièrement pertinente pour des éducateurs qui encadrent des groupes, souvent en extérieur. Ici, il pourrait être utile d'organiser une coordination entre les associations du secteur pour leur permettre de réduire l'énergie nécessaire à l'organisation de ces formations en interne.

Enfin, dans un autre registre du cadre légal, un manque de connaissances au sujet de la propriété intellectuelle a été relevé également. Il y a ici un besoin de se former à la notion de « licence ouverte ». Quels sont les outils juridiques existants pour partager les contenus et collaborer ? Qu'est-ce que je risque en utilisant un contenu dont la licence n'est pas précisée ? Il s'agit ici de protéger à la fois l'auteur en faisant rentrer le contenu dans un cadre clair en termes de droits d'auteurs, et – surtout – l'usager qui



a l'assurance du cadre dans lequel il peut utiliser les contenus. En effet, en l'absence de licence claire, il est toujours possible d'attaquer en justice la personne qui utiliserait un de nos contenus, et de gagner, même si on avait donné gracieusement ce contenu de manière informelle. Bref, mieux maîtriser ces aspects est une étape indispensable pour permettre un partage juridiquement protégé entre les associations d'ErE.

CADRE LEGAL

Besoins majeurs de formation :

- ⇒ **Maitriser le b.a.-ba des droits et devoirs de l'éducateur en ErE** : Connaître les droits et devoir de l'éducateur en ErE.
- ⇒ **Connaître les gestes de premiers secours**
- ⇒ **Connaître les règles de la propriété intellectuelle** : protéger ses contenus et clarifier les règles d'utilisation ; utiliser le contenu de tiers en toute sécurité.

3.3. Priorités : les besoins *de* et les besoins *pour* la formation

Pour clôturer cette section sur les besoins de formation des éducateurs en ErE, il convient de mettre en dialogue les besoins ressentis de formation avec l'état des lieux en vue d'identifier les priorités. Cette confrontation vise à préciser la nature des besoins, entre les besoins pour lesquels il existe des lacunes dans l'offre de formation, et les besoins pour lesquels il existe déjà une offre de formation. Dans ces derniers cas, les besoins peuvent s'exprimer d'autres manières, par exemple par un manque de moyen ou un manque de visibilité. Cette section fait donc la synthèse entre ces besoins de différentes natures – les besoins *de* et les besoins *pour* la formation – et leurs priorités en vue de formuler des recommandations concrètes.

Les besoins *de* formation

Il est possible de prioriser les besoins *de* formation identifiés ci-dessus en les classant dans cinq catégories : (1) les besoins de formation pour lesquels il y a un vrai manque de formation, (2) les besoins transversaux de formations, (3) les besoins ressentis de formation secondaires, (4) les besoins qui peuvent être rencontrés en dehors du champ de l'ErE et, (5) les besoins de formation pour lesquels il existe déjà une offre suffisante de formations et qui soulèvent des besoins *pour* la formation.

Premièrement, une série de besoins de formation pour lesquels il existe un vrai manque de formation a été identifiée, soit parce qu'ils concernent des compétences spécifiques aux métiers de l'ErE qui ne sont pas rencontrés dans le secteur, soit parce qu'ils ne sont pas non plus rencontrés dans les secteurs voisins de l'éducation permanente ou des organisations de jeunesse. Le Tableau 1 synthétise ces besoins de formation et explicite les indices nous permettant d'estimer que ces besoins de formation ne sont pas rencontrés actuellement. Il s'agit donc ici de besoins prioritaires de formation, qui se traduisent par un déficit de formations pour acquérir les compétences associées. A noter qu'il est possible que ces



thématiques soient abordées dans certaines formations généralistes en ErE²³. Ce manque concerne donc surtout des formations qui abordent plus spécifiquement ces thématiques.

Parmi les besoins prioritaires de formation, on retrouve tout ce qui concerne l'écopédagogie : la complexité, l'engagement de ses publics et la co-animation rencontrent peu (ou pas) de formations dans la liste des 654 formations fournie par le Réseau IDée. Le thème de la complexité a été retrouvé dans trois formations, et sept formations abordent la notion de l'engagement, de la mobilisation ou du passage à l'action de nos publics. Le thème de la connaissance de son public est également lacunaire ; une seule formation a été identifiée pour les enfants en dehors du champ de l'ErE, et nous n'avons rien trouvé pour les adolescents et les adultes. Aucune formation n'a été identifiée pour l'analyse de la demande et des besoins, l'interrogation de sa posture dans sa pratique d'ErE, l'évaluation de son travail et de ses activités, et l'accompagnement, même si ces thèmes sont très certainement inclus dans des formations généralistes en ErE. Une seule formation abordant le thème des émotions a été trouvée dans la liste des formations en ErE. A notre connaissance, il n'y a pas de formation qui présente le contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone, et une seule aborde les enjeux environnementaux, politiques et sociaux associés au numérique.

Enfin, la thématique de la créativité et des imaginaires apparaît, elle aussi, lacunaire. S'il existe une offre importante en dehors du champ de l'ErE (particulièrement en éducation permanente), il y a peu de formations qui font le lien entre ces techniques et les matières environnementales. Il en va de même pour les besoins suivants : maîtriser le b.a.-ba des droits et devoirs de l'éducatrice en ErE. Ces besoins sont partiellement rencontrés en dehors du champ de l'ErE, mais ne permettent pas d'aborder les dimensions spécifiques à l'ErE.

Tableau 1 - Besoins prioritaires de formation

Thématiques et besoins ressentis de formation	Justification
Ecopédagogie : - Eduquer à la complexité - Susciter l'engagement de ses publics - Co-animer	Mot clé « complex- » entré dans la liste des formations en ErE²⁴. Résultat : trois formations trouvées. Mots clés « engagement », « mobilis- » et « action » entrés dans la liste des formations en ErE. Résultat : sept formations trouvées, données par quatre associations. Pas de formation identifiée (ni dans la liste des formations en ErE, ni dans les catalogues des organismes de formation hors ErE).
Connaissance de son public : - Connaître son public – les enfants et adolescents - Connaître son public – les enseignants (primaires et secondaires)	Une seule formation identifiée (FormAction de l'APEF²⁵ et de FeBI : section « animation »), mais insuffisante pour répondre au besoin. Pas de formation identifiée (ni dans la liste des formations en ErE, ni dans les catalogues des organismes de formation hors ErE).
Analyse de la demande et des besoins : - Analyser la demande et les besoins	Pas de formation identifiée (ni dans la liste des formations en ErE, ni dans les catalogues des organismes de formation hors ErE).
Réflexivité de l'éducatrice en ErE :	

²³ Pour rappel, les formations généralistes en ErE se caractérisent par le fait qu'elles proposent l'acquisition d'une large palette de compétences utiles pour exercer une fonction d'éducateur en ErE. Elles sont généralement étalées sur plusieurs mois, voire années. Pour plus d'infos, voir section 2.1.

²⁴ Liste des 654 formations fournie par le Réseau IDée, qui a également servi à la réalisation de l'état des lieux (section 2).

²⁵ Association paritaire pour l'emploi et la formation.



- Interroger sa posture dans sa pratique d'ErE	Mots clés « réflex- » et « posture » entré dans la liste des formations en ErE. Résultat : aucune formation trouvée.
Emotions : - Accueillir les émotions de nos publics	Mot clé « émotion » entré dans la liste des formations en ErE. Résultat : une seule formation trouvée.
Evaluation de son travail, de ses activités : - Evaluer son travail, ses activités	Mot clé « évalu- » entré dans la liste des formations en ErE. Résultat : une seule formation trouvée.
Créativité et imaginaires : - Mobiliser la créativité et l'imaginaire	Mots clés « créati- », « conte », « imaginaire », « théâtre » et « photo- » entré dans la liste des formations en ErE. Résultat : 19 formations trouvées (dont 10 données par des associations non membres du Réseau IDée). Offre disponible en dehors du champ de l'ErE (FormAction, Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente...). Beaucoup de formations sont données sans lien spécifique avec les matières environnementales. Le besoin concerne donc surtout des formations qui lient créativité et imaginaire avec l'environnement.
Accompagnement : - Construire une relation d'accompagnement	Pas de formation identifiée (ni dans la liste des formations en ErE, ni dans les catalogues des organismes de formation hors ErE).
Contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone : - Connaître le contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone	Pas de formation identifiée.
Numérique : - Comprendre les enjeux environnementaux, politiques et sociaux associés au numérique	Manque de formations sur cette thématique identifié par Coraline Langer, dans son travail de déblayage pour l'état des lieux de la formation (voir section 2). Une seule formation identifiée à ce sujet.
Cadre légal : - Maîtriser le b.a.-ba des droits et devoirs de l'éducateur en ErE	Formations disponibles dans le secteur de l'enseignement et des organisations de jeunesse, mais pas spécifiques aux métiers de l'ErE.

Deuxièmement, trois besoins transversaux de formation ont été identifiés :

- Un manque de formations de 2^{ème} ligne spécialisées en ErE : ce format de formation est précisément le plus adapté pour la formation continue des éducateurs en ErE. Il serait donc intéressant de développer des formations qui correspondent à ce format. Pour rappel, les formations spécialisées en ErE visent l'acquisition de compétences spécifiques à destination des professionnel-le-s de l'ErE. Elles sont plus courtes que les formations généralistes et ne se destinent pas en priorité aux enseignantes (voir section 2.1).
- Une faible proportion de formations moyennes et longues : l'état des lieux rend compte d'une faible proportion de formations longues (7%) et de formations très longues (11%) (voir section 2.4). Et cette proportion est encore plus faible si on exclut les formations initiales et données par l'enseignement de promotion sociale. Pourtant, ces formations sont particulièrement pertinentes pour permettre aux éducateurs en ErE d'acquérir une large palette de compétences. Cette faible proposition soulève aussi la question des freins à la formation, car les formations longues et très longues peuvent aussi rencontrer une faible demande qui, en conséquence, réduit l'offre de ces formations.
- Un manque de formations « certifiantes » : parmi les 130 organisations membres du Réseau IDée, seules 12 organisations proposent une reconnaissance formelle des compétences



acquises (voir section 2.4). Ce constat ouvre des questionnements au sujet de ces reconnaissances : Quelle est leur valeur ? Quelles sont les reconnaissances officielles associées ? Comment sont-elles valorisées dans les parcours professionnels des personnes qui ont suivi ces formations ?

Troisièmement, il y a plusieurs besoins qui nous semblent pouvoir être rencontrés en dehors du champ de l'ErE. En effet, la formation des éducateurs en ErE ne doit pas se faire en vase clos. Lorsque les compétences concernées ne sont pas spécifiques aux métiers de l'ErE, il est possible d'envisager combler le besoin de formation en dehors du champ de l'ErE *stricto sensu*. C'est le cas des besoins suivants (Tableau 2) : faire le point sur les émotions qui nous traversent dans nos pratiques professionnelles, gérer la dynamique de groupe, gérer les conflits, animer des réunions, chercher des financements, communiquer sur son activité, prendre en main les procédures informatiques de base, gérer les ressources humaines, prendre des décisions, utiliser les logiciels libres (*open source*) dans la gestion associative et les pratiques éducatives en ErE, utiliser les outils numériques utiles pour les réunions ou activités d'ErE, faire des présentations attractives, mettre en pratique la notion d'alignement pédagogique dans la construction d'activités d'ErE, utiliser les outils de communication numérique, connaître les gestes de premiers secours et, connaître les règles de la propriété intellectuelle. Il existe donc déjà de nombreuses opportunités pour répondre aux besoins de formation identifiés. Dans ces cas, il serait intéressant de renforcer les liens avec les secteurs qui proposent les formations qui permettent d'acquérir ces compétences (voir ci-dessous).

Tableau 2 - Besoins qui peuvent être rencontrés en dehors du champ de l'ErE

Thématiques et besoins ressentis de formation	Justification
Réflexivité de l'éducatrice en ErE : - Faire le point sur les émotions qui nous traversent dans nos pratiques professionnelles	Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « gestion des émotions et stress »...)
Gestion de la dynamique de groupe et des conflits : - Gérer la dynamique de groupe - Gérer les conflits - Animer des réunions	Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « animation » ; La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : sections « prévention et gestion des conflits » et « gestion de l'agressivité » ; La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente ; CESEP ²⁶ ; Université de paix...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « conduite de réunion » ; La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente...)
Administration : - Chercher des financements - Communiquer sur son activité	Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (Ideji ; Step entreprendre...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section

²⁶ Centre socialiste d'éducation permanente.



- Prendre en main les procédures informatiques de base - Gérer les ressources humaines - Prendre des décisions	« bureautique » et « communication externe » ; Ideji ; CESEP...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « bureautique » ...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « gestion des ressources humaines » ; CESSOC²⁷ ; la Boutique de gestion...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « gouvernance et pilotage du projet associatif »...)
Numérique : - Utiliser les logiciels libres (<i>open source</i>) dans la gestion associative et les pratiques éducatives en ErE - Utiliser les outils numériques utiles pour les réunions ou activités d'ErE - Faire des présentations attractives - Mettre en pratique la notion d'alignement pédagogique dans la construction d'activités d'ErE - Utiliser les outils de communication numérique	Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « animation » ...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « animation » ; CESEP...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « bureautique » ...) Une formation identifiée (CEMEA : « Penser et agir le numérique pour des pratiques émancipatrices » ...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « communication externe » ; Ideji ; CODEF²⁸ ; CESEP...)
Cadre légal : - Connaître les gestes de premiers secours - Connaître les règles de la propriété intellectuelle	Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « secourisme » ; Croix-Rouge de Belgique ; Ligue francophone belge de sauvetage...) Formations existantes en dehors du secteur de l'ErE (FormAction de l'APEF et de FeBI : section « gestion administrative et financière » ; CESEP...)

Enfin, quatrième, plusieurs besoins ressentis de formation pour lesquels il existe déjà une offre de formation fournie ont été identifiés. Le Tableau 3 présente ces besoins de formation déjà assurés. Il s'agit des besoins de formation de connaître les bases en pédagogie appliquée à l'ErE et d'acquérir des connaissances naturalistes de base. Ces besoins de formation soulèvent plutôt des enjeux en termes d'accessibilité à la formation continue (voir ci-dessous).

²⁷ Confédération des employeurs du secteur sportif et socioculturel.

²⁸ Coordination et défense des services sociaux et culturels.



Tableau 3 - Besoins pour lesquels il existe une offre de formations suffisante

Thématiques et besoins ressentis de formation	Justification
(Eco)pédagogie : - Connaître les bases en pédagogie appliquée à l'ErE	Offre importante de formations sur cette thématique identifiée par Coraline Langer, dans son travail de déblayage pour l'état des lieux de la formation (voir section 2). 200 formations du 654 (30,5%) abordent la thématique « pédagogie/éducation/formation ».
Approfondissement de contenus : - Acquérir des connaissances naturalistes de base	Offre importante de formations sur cette thématique identifiée par Coraline Langer, dans son travail de déblayage pour l'état des lieux de la formation (voir section 2). 93 formations du 654 (14%) abordent la thématique « nature/biodiversité ».

Les besoins pour la formation

En parallèle aux besoins de formation, une série de besoins *pour* la formation ont été identifiés. Il s'agit de besoins pertinents pour comprendre la situation de la formation continue des éducateurs en ErE pour lesquels la solution ne se trouve pas dans la création ou la mise à disposition de nouvelles formations. Trois besoins pour la formation ont été identifiés : (1) structurer l'offre actuelle de formations et (2) donner un cadre et des moyens à la formation continue en ErE et (3) construire des ponts avec les autres secteurs.

Premièrement, il existe un besoin important en termes de *structuration de l'offre de formations*. En effet, de nombreux participant·e·s à la recherche ont souligné la difficulté de faire le tri dans l'offre actuelle de formations. Ils ont tantôt parlé de « foutoir » ou de « jungle » pour décrire la situation actuelle. Dans ce contexte, il est difficile de savoir où aller pour acquérir telle ou telle compétence ; la visibilité des formations et leur accès se trouvent alors compliqués.

Il est important de souligner ici l'existence d'un outil sur le site Internet du Réseau IDée qui permet de rechercher une formation. Une nouvelle version de cet outil vient d'être mis en place et offre la possibilité de chercher des formations en ciblant le public « animateurs/éducateurs ». Avec ces critères de recherche, il est possible d'avoir une vision sur les formations de 2^{ème} ligne actives en ErE au moment de la recherche. Toutefois, si cet outil répond partiellement au problème de visibilité des formations de 2^{ème} ligne, il ne suffit pas à structurer l'offre de formation. Comment d'autres secteurs ont-ils structuré l'offre de formations de 2^{ème} ligne ? Comment visibiliser l'offre existante de formations ? Une réflexion de fond doit être posée ici pour pouvoir répondre à ces questions.

Pour réaliser ce travail, une piste a été esquissée plusieurs fois lors de la collecte des données : envisager un (ou plusieurs) « parcours de formation en fil rouge ». Ce parcours de formation prendrait la forme d'un parcours de formation type à destination des éducateurs en ErE, dans lequel serait intégrée une série de modules donnés par différentes associations spécialisées dans la formation. Plusieurs modules pourraient être « à la carte », et il pourrait y avoir plusieurs entrées ou parcours en fonction du profil et du *background* de l'apprenant : soit animation, formation, accompagnement ou autre professionnel·le de l'ErE, soit disposant d'une formation initiale en sciences dites « exactes », en enseignement, ou autre. Il ne s'agit ici que de quelques pistes esquissées lors des *focus groups*, tout reste à imaginer à ce sujet.

Deuxièmement, il existe un besoin de *donner un cadre et des moyens à la formation continue en ErE*. En effet, les données collectées dans cette recherche vont dans le sens d'une faible formalisation des pratiques de formation continue dans les organisations d'ErE ; elle y est peu organisée et structurée. Les formations, lorsqu'il y en a, se font au cas par cas, au détour des rencontres et des opportunités qui se



présentent. S'il est tout à fait normal que la formation continue passe aussi par des procédures informelles, tels les échanges ou les lectures, il est aussi important de donner un cadre et des moyens pour encourager les pratiques de formation continue. Le temps et l'argent ont notamment été soulevés comme étant des obstacles importants pour se former, et ces freins sont également épinglés dans l'enquête de Mettioui (2019a). Ce besoin de dédier des moyens à la formation continue a également été épinglé par le Réseau IDée (2016b).

Comment, dès lors, encourager les professionnel·le·s en ErE à prendre le temps de se former ? Que se cache-t-il derrière les freins exprimés ? Quelles sont les réalités et les vécus qui font du temps un frein à la formation ? Quelles sont les mesures à mettre en place pour débloquer ces freins efficacement ? Quels sont les moyens nécessaires, et comment les mettre à disposition ? Comment articuler cela avec une réflexion globale sur la formation des personnes travaillant dans les organisations d'ErE ? Pour répondre à ces questions, une réflexion doit être menée à l'échelle du secteur de l'ErE en partenariat avec les pouvoirs publics. Cette réflexion devrait être nourrie par l'expérience (les réussites et les écueils) d'autres secteurs où la formation continue est plus cadrée. L'enjeu, ici, n'est pas de forcer à imposer artificiellement des procédures verrouillées de formation continue dans les organisations, mais plutôt de donner un cadre permettant de pratiquer davantage la formation continue, sans que le coût (en temps, en argent) ne soit trop lourd à porter.

Troisièmement, il y a un besoin de *renforcer les ponts avec les autres secteurs* dont l'offre de formation répond déjà à certains de besoins de formation identifiés. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, de nombreux besoins de formation identifiés dans cette recherche connaissent des réponses dans d'autres secteurs voisins, comme l'éducation permanente ou les organisations de jeunesse, et plus généralement dans le secteur non marchand. L'offre de formation dans ces secteurs est importante, et elle permet d'acquérir nombre de compétences pertinentes pour les métiers de l'ErE. Travailler sur la formation continue des éducatrices en ErE passe donc aussi par le renforcement des liens avec les secteurs, en vue de faciliter la circulation des apprenants auprès des formations les plus pertinentes.

4. Limites et prolongements possibles

Comme toute recherche, la présente étude est limitée sur plusieurs aspects. Cette section présente ses limites majeures (section 4.1.) et les pistes de recherche ultérieures qu'elle ouvre (section 4.2.)

4.1. Limites de cette recherche

Deux limites à cette recherche ont été identifiées.

La première concerne *la nature des données utilisées pour réaliser l'état des lieux de la formation en ErE*. La liste des 654 formations en ErE fournie par le Réseau IDée constitue une ressource précieuse. Toutefois, les données encodées dans cette liste n'ont pas été encodées en vue d'être traitées dans le cadre de cette recherche, car elles répondent avant tout à un autre objectif : celui d'alimenter le catalogue des formations disponible sur le site Internet du Réseau IDée. Idéalement, l'utilisation de ces données aurait dû nécessiter un important travail de nettoyage et d'uniformisation pour répondre à des objectifs précis définis dans le cadre de cette recherche. Malheureusement, cet important travail, très chronophage, n'a pas pu être réalisé ici. Si l'état des lieux présentés à la section 2 donne une idée générale



de la situation actuelle, ces données connaissent aussi un certain biais. Ce biais se retrouve également dans la priorisation des besoins de formation, réalisés notamment sur base de cette liste (section 3.3.). D'autre part, ces données ne donnent pas une vision claire sur le contenu des formations généralistes en ErE, qui proposent justement l'acquisition d'une large palette de compétences. Il est donc possible que certains besoins de formation soient assurés dans le cadre de ces formations, sans que nous ayons pu en prendre connaissance dans le cadre de cette étude. Ici, il aurait été préférable d'analyser chacune de ces formations et détailler les compétences acquises, mais ce travail très chronophage n'a pas pu être réalisé dans le cadre de cette recherche.

La seconde concerne les besoins ressentis, qui donnent une *approche partielle des besoins*. Comme le soulignent Honnorat et Levasseur (2001) et Jouquan (2004), les besoins ressentis ne correspondent pas point pour point aux « besoins réels ». Par exemple, des études réalisées auprès des professionnel·le·s de la santé montrent que ces derniers n'expriment pas certains besoins qui apparaissent pourtant comme étant de réels besoins d'un point de vue médical (*ibid.*). L'analyse des besoins ressentis ne permet pas non plus de creuser ce qui se passe derrière les freins à la formation continue exprimés. Si la présente étude rend bien compte des besoins de formation ressentis par les éducateurs en ErE, elle mériterait d'être complétée pour ouvrir l'identification des besoins à d'autres thèmes (voir section 4.2.).

4.2. Prolongements possibles de la recherche

Par ailleurs, plusieurs prolongements possibles à cette recherche ont été identifiés.

Premièrement, il serait intéressant de compléter l'analyse des besoins ressentis de formation avec d'autres regards sur les besoins, pour être au plus près des « besoins réels » de formation. Si les besoins ressentis s'avèrent pertinents pour identifier des besoins de formation tout en respectant le caractère organique, diversifié et multiple des métiers des éducateurs en ErE actifs en Wallonie, il y a un certain risque que certains besoins manquent. Pour compléter ces besoins ressentis, il serait intéressant d'interroger d'autres acteurs qui gravitent autour des éducateurs en ErE : leurs partenaires, leurs publics, les pouvoirs publics, les observateurs extérieurs de leur activité (universitaires, observatoires...), ceux qui agissent dans d'autres régions du monde. Il serait aussi intéressant de mettre en dialogue les thèmes identifiés (et ceux qui sont absents) avec la littérature existante. Cela permettrait de donner de la matière et de la profondeur aux thèmes des besoins de formation identifiés et de mieux comprendre ce qui se cache derrière les freins à la formation continue exprimés. Par exemple, les participant·e·s à cette recherche rencontraient des difficultés à développer précisément leurs besoins en matière de pédagogie ou de créativité et d'imaginaire. Et nous faisons l'hypothèse que plus les besoins sont grands, plus la difficulté à développer est grande, elle aussi. Les besoins les plus importants peuvent se situer là où l'ignorance est la plus grande, c'est-à-dire là où nous ne savons pas que nous ne savons pas. Mais l'ignorance se caractérise aussi par l'incapacité à l'identifier et à la nommer.

Deuxièmement, cette recherche qualitative pourrait être complétée par un volet quantitatif. Ici, la présente recherche donne toutes les informations nécessaires pour bien construire une enquête quantitative pertinente. Le retour important qui a été reçu à la brève enquête envoyée aux formateurs et formatrices envoie un signal encourageant vis-à-vis de la possibilité d'avoir un bon retour à un volet quantitatif et permettant ainsi de récolter des données représentatives de l'ensemble du secteur de l'ErE



wallon et de ses acteurs²⁹. Voici quelques pistes d'informations qui pourraient être explorées et documentées avec un volet quantitatif :

- Le profil des éducateurs et éducatrices : genre, âge, formation initiale, formations continues réalisées ensuite ;
- Compétences : compétences les plus importantes de l'éducateur en ErE ;
- Les pratiques de formation continue dans les organisations d'ErE : quel est le cadre à la formation continue dans l'organisation, quelles sont les pratiques formelles et informelles, quelles sont les formations incontournables, quelles sont les ressources et les freins à la formation continue ?
- Retour sur les besoins de formation identifiés dans la présente étude : les hiérarchiser, les compléter, corrélés la hiérarchie des besoins avec les formations effectivement réalisées ;
- Les sources de financement : sources de financement des activités d'ErE, quelle est leur proportion ?
- Réseautage : échanges entre organisations, forme et raisons, membre ou non du Réseau IDée et motivations, liens avec d'autres secteurs comme l'éducation permanente, les organisations de jeunesse ou l'éducation à la citoyenneté mondiale ;
- Les formes de formation : comment évoluent les formes de formation dans l'organisation, quelle place des formations formelles vis-à-vis des autres formes de formation mises en œuvre, motivations et préférences ;
- Les publics touchés : publics cibles et publics touchés ;
- Approches de l'environnement : quelles sont les approches de l'environnement privilégiées, adoptées dans l'organisation ;
- Thématiques abordées : thématiques récurrentes abordées dans les activités en ErE données par l'organisation ;
- Respect du cadre légal : le professionnel connaît-il ses droits et devoirs pour telle et telle situation ? Formation aux gestes de premiers secours ;
- Bien-être : motivation dans le travail, état de santé physique et moral général, *burnouts* ;

Bref, les pistes à explorer dans un volet quantitatif ne manquent pas. Dans le scénario de la réalisation d'un volet quantitatif, il sera nécessaire de préciser les objectifs de ce volet et construire les thèmes et questions à poser utiles pour répondre à ces objectifs.

5. Points d'attention pour la stratégie de formation

Avant de clôturer ce rapport, il est utile de faire un détour par une série de points d'attention à garder en tête lors de la construction de la stratégie de formation programmée dans la continuité de cette recherche. Ces points d'attention émergent du traitement des données collectées ici.

Point d'attention 1 : Préserver les atouts du secteur

La stratégie de formation devrait s'assurer de *préserver les atouts du secteur* wallon de l'ErE, à savoir son caractère *informel, organique et diversifié*. Comme le rappelle justement Sauvé (2009, p.7), l'ErE « a besoin de légitimation formelle, de structures, de stratégies d'institutionnalisation et de moyens de mise

²⁹ Attention toutefois à ne pas multiplier les enquêtes envoyées aux professionnel·le·s de l'ErE.



en œuvre, au-delà des engagements verbaux de la vitrine politique. Mais il faut aussi s'assurer d'une institutionnalisation qui ne soit pas aliénante, qui ne soit pas une prescription politico-économique imposée au monde de l'éducation, qui ne soit pas un moule à penser, ni un carcan ». Il s'agit de faire attention que la stratégie de formation ne se traduise pas par une imposition des logiques administratives et politiques des pouvoirs publics sur les organisations d'ErE. Le secteur de l'ErE vit aussi à travers l'action de nombreux acteurs informels, qui ne sont pas repris dans notre définition des éducateurs en ErE (voir section 1.1), la stratégie de formation doit aussi prendre en compte cette réalité en évitant de circonscrire trop strictement des frontières au secteur. C'est important que l'ErE continue de se diffuser dans ses multiples formes, et aussi dans l'informel. Cela laisse place à l'innovation, à l'émergence de nouvelles pistes et idées. C'est aussi une marque de confiance vis-à-vis des professionnel-le-s du secteur de l'ErE dans leurs capacités à faire des choix justes et pertinents. Il est aussi crucial de conserver la position de l'ErE à l'interface de plusieurs secteurs, tels l'environnement (au sens strict), l'éducation permanente et les organisations de jeunesse, par exemple. De même, plusieurs acteurs ont exprimé leur réserve vis-à-vis de la création d'une formation initiale type en ErE, car la grande diversité des *backgrounds* apporte une grande richesse. La formation continue semble plus à même de préserver cette diversité, tout en accroissant les compétences des éducateurs en ErE.

Point d'attention 2 : Encourager à la collaboration entre les acteurs du secteur de l'ErE

Les données collectées dans le cadre de cette recherche mettent en avant une mise en concurrence des organisations d'ErE allant croissant. Les marchés publics et les appels à projets ont été épinglés comme favorisant une culture de mise en concurrence délétère pour la collaboration entre les organisations. La position des CRIE a également été questionnée. La stratégie de formation devrait donc s'assurer de créer un climat qui *encourage la collaboration plutôt que la compétition*, et s'assurer de ne pas encourager un climat de concurrence entre les organisations. Toute organisation devrait donc avoir une chance égale de profiter des opportunités ouvertes par cette recherche ainsi que par la stratégie de formation.

Point d'attention 3 : Adopter une vision large et ouverte de la formation continue

La formation continue prend des formes multiples plus ou moins formelles : formation formelle, accompagnement, autoformation, conférences et colloques, échanges entre collègues, formation sur le tas, lecture... Si cette recherche a focalisé sur la formation formelle (voir section 1.1), il est important de garder à l'esprit que cette forme de formation n'est pas seule, et aussi, qu'elle ne peut pas tout. Grant (2002) souligne la pluralité des méthodes et outils d'apprentissage et plaide pour éviter de cloisonner la réponse aux besoins de formation dans des pratiques d'apprentissages formalisées. La stratégie de formation devrait donc *adopter une vision large et ouverte de la formation continue* qui dépasse le champ de la formation formelle et envisage l'ensemble des canaux d'apprentissages existants. Notamment, les échanges entre pairs, sous diverses formes, ont été soulignés lors des *focus groups* comme étant particulièrement importants dans les apprentissages des éducateurs en ErE.

Point d'attention 4 : Construire des définitions communes

La réalisation de la présente recherche souligne d'importantes questions en termes de définitions. C'est quoi la formation ? Qui sont les éducateurs en ErE ? Les enseignantes en font-elles partie ? Quelle différence existe-t-il entre l'animation et la formation ? La stratégie de formation devrait donc *construire*



des *définitions communes* pour répondre à ces questions, de sorte à construire des références communes entre les organisations. Ces définitions peuvent être envisagées de manière plus ou moins ouverte, en focalisant par exemple sur des méthodes, des processus, des valeurs ou des finalités. Pour répondre à ces questions, il existe de nombreuses ressources dans la littérature et dans les expériences des autres secteurs. Mais il serait utile de les discuter collectivement avec les membres du secteur de l'ErE pour poser des définitions communes.

Point d'attention 5 : Partir de l'analyse des besoins de formation

La présente recherche a été pensée comme étant l'étape préliminaire à la stratégie de formation, cette dernière devrait donc logiquement *partir de cette analyse des besoins de formation*. Jean (2001) propose par exemple de reformuler les besoins de et les besoins pour la formation sous forme d'objectifs. Cette recherche permet de dégager quatre axes de travail :

- Encourager la création de nouvelles formations pour les besoins pour lesquels il existe peu ou pas de formation actuellement ;
- Structurer l'offre de formation ;
- Donner un cadre et des moyens à la formation continue en ErE ;
- Renforcer les ponts avec les autres secteurs.

Point d'attention 6 : Se nourrir de et s'appuyer sur l'existant

Il existe déjà de nombreuses ressources sur lesquelles la stratégie de formation peut s'appuyer. De même, d'autres secteurs ou d'autres régions du monde ont déjà expérimentés des stratégies similaires. La stratégie de formation devrait donc *se nourrir de et s'appuyer sur l'existant*. Cela se décline de plusieurs manières. D'une part, des secteurs proches comme l'éducation permanente et les organisations de jeunesse sont actuellement plus institutionnalisés. La Région de Bruxelles-Capitale adopte une stratégie différente avec les organisations actives en ErE. Le secteur non marchand wallon a également participé à une stratégie de formation continue qui est passée par la mise à disposition des ressources nécessaires pour la réalisation de besoins de formation au niveau des organisations (Binamé *et al.*, 2006). Que peut-on apprendre de ces expériences ? Et qu'en est-il en Flandre ? Et dans les autres pays ? D'autre part, d'autres secteurs disposent de compétences pour répondre à plusieurs besoins de formation, tels que les secteurs de l'éducation permanente, des organisations de jeunesse et de l'enseignement de promotion sociale. La stratégie de formation devrait donc encourager la création de ponts avec d'autres acteurs, issus d'autres secteurs. Aussi, les liens avec le monde de la recherche sont encore faibles (Réseau IDée, 2016a) : les relations avec les chercheurs qui travaillent soit dans des universités et hautes écoles, soit dans des organismes de recherche (par ex. IWEPS) devraient être renforcés, et la recherche réalisée par des associations devrait être développée. En effet, la recherche est un élément crucial de l'institutionnalisation d'un secteur ; elle nourrit un regard critique qui permet au secteur de se questionner et d'évoluer.



Conclusion

Cette recherche visait à répondre à la question suivante : « *Quels sont les besoins de formation continue des éducateurs et éducatrices en ErE actifs en Wallonie ?* ». Pour répondre à cette question tout en restant au plus proche des représentations et du vécu des éducateurs en ErE, ce sont les besoins ressentis de formation qui ont été analysés. Quatorze thématiques de besoins de formation ont été identifiées : écopédagogie ; connaissance de son public ; analyse de la demande et des besoins ; réflexivité de l'éducatrice en ErE ; gestion de la dynamique de groupe et des conflits ; émotions ; évaluation de son travail et de ses activités ; créativité et imaginaire ; approfondissement de contenus ; accompagnement ; administration ; contexte institutionnel de l'ErE en Belgique francophone ; numérique ; cadre légal. Pour chacune de ces thématiques, des besoins de formation ont été identifiés, ainsi que les compétences associées.

Ces besoins de formation ont ensuite été mis en dialogue avec l'état des lieux de la formation continue formelle en ErE en vue de les prioriser. Ce travail permet de mettre en avant une série de besoins de formation, mais aussi de besoins *pour* la formation. Développer la formation continue dans le secteur de l'ErE nécessite donc d'aborder conjointement l'exploration de la pertinence de créer de nouvelles formations pour répondre aux besoins manquants et une réflexion plus générale sur l'accès à la formation continue en ErE (structurer l'offre de formations, donner un cadre et des moyens à la formation continue et, construire des ponts avec les autres secteurs).

Cette recherche fournit des informations précieuses pour nourrir ce travail, même si, comme toute recherche, elle comporte son lot de limites. Elle ouvre le champ à d'importantes questions : Quelles sont les pratiques de formation continue dans le secteur ? Comment compléter l'analyse des besoins ressentis pour être au plus proche des besoins « réels » de formation ? Comment mieux comprendre les freins à la formation continue ? Comment analyser de manière plus précise l'offre actuelle de formation et les compétences qu'elle développe ? Ces questions ouvrent des pistes importantes pour des recherches ultérieures, dont une partie sera abordée dans le second volet de cette recherche (prévue au second semestre 2022). Elles doivent aussi rester présentes aux esprits qui réfléchissent à la formation continue du secteur de l'ErE pour éviter de cloisonner trop strictement le développement du secteur autour d'une liste de besoins qui serait abordée de manière cloisonnée, en l'isolant de son contexte. Si les besoins identifiés dans cette recherche donnent des directions solides pour le secteur, il est important de les penser de manière ouverte.

Six points d'attention ont également été identifiés pour guider et ouvrir la réflexion des besoins ressentis de formation dans le cadre d'une stratégie de formation : préserver les atouts du secteur, encourager à la collaboration entre les acteurs du secteur de l'ErE, adopter une vision large et ouverte de la formation continue, construire des définitions communes, partir de l'analyse des besoins de formation et, se nourrir de et s'appuyer sur l'existant. Pensés pour servir de boussole, ces six points d'attention doivent nous aider à garder le cap et construire une stratégie de formation respectueuse des acteurs du secteur, de leurs spécificités et de leur expérience.



Bibliographie

ALBARELLO, Luc (2006), « Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation », in GUYOT, Jean-Luc et MAINGUET, Christine (éds.), *La formation professionnelle continue. Stratégies collectives*, chapitre 1, pp.39-54, Bruxelles : De Boeck.

BARBOUR, Rosaline (2007), *Doing focus groups*, London : Sage.

BESNARD, Pierre et LIETARD Bernard (2001), *La formation continue*, Paris : Presses Universitaires de France.

BIGGS, John B. (2003), *Teaching for quality learning at university*, Buckingham : Open University Press/Society for Research into Higher Education.

BINAME, Jean-Pierre, DE BACKER, Bernard, GALL, Laurent, SOUDAN, Corinne, WAUTIER, Dominique (2006), « Aider les organisations à analyser les besoins de formation : présentation et premier bilan des trois initiatives sectorielles en Belgique », in GUYOT, Jean-Luc et MAINGUET, Christine (éds.), *La formation professionnelle continue. Stratégies collectives*, chapitre 7, pp.197-233, Bruxelles : De Boeck.

BUREAU, Sylvie (non daté), « L'analyse des besoins de formation », pour la Direction des produits et instrumentation, Développement international Desjardins.

DE KETELE, Jean-Marie et GERARD François-Marie (2007), « La qualité du pilotage du système éducatif », in BEHRENS M. (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Education-Recherche, chap.1, pp.19-38.

DEHMEL, Alexandra (2006), « Making a European Area of Lifelong Learning a Reality ? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Policies », *Comparative Education*, 42(1), pp.49-62.

DUBAR, Claude (2015), *La formation professionnelle continue*, Paris : La Découverte.

EMERSON, Robert, FRETZ, Rachel et SHAW, Linda (2011), *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago and London : The University of Chicago Press.

GRANT, Janet (2002), « Learning needs assessment: assessing the need », *BMJ*, 324, pp.156-159.

HEUSE, Pierrette (2006), « L'effort de formation des entreprises en Belgique : un bilan des années 1998 à 2004 », in GUYOT, Jean-Luc et MAINGUET, Christine (éds.), *La formation professionnelle continue. Stratégies collectives*, chapitre 4, pp.103-137, Bruxelles : De Boeck.

HONNORAT, Charles et LEVASSEUR, Gwenola (2001), « Quels besoins enseigner, quel besoin d'enseigner ? », *Pédagogie médicale*, 2(1), pp.26-30.

INSTITUT D'ECO-PEDAGOGIE (2019), « Repères de base en écopédagogie. Recettes et non recettes », dossier pédagogique réalisé dans le cadre de l'accord de coopération Maroc-Fédération Wallonie-Bruxelles 2018-2022, editrice responsable : Christine Partoune.

INSTITUT NATIONAL DE SANTE PUBLIQUE DU QUEBEC (2008), « Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue », rédigé par Maud Emmanuelle Labesse. <https://www.inspq.qc.ca/publications/800>

JEAN, Pierre (2001), « Pour une planification méthodique des activités de formation », *Pédagogie médicale*, 2(2), pp.101-107.



JOUQUAN, Jean (2004), « La problématique de l'analyse des besoins de formation. Edito », *Pédagogie médicale*, 5(3), pp.133-135.

KRUEGER, Richard (1998), *Developing questions for focus groups*, Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications.

METTIOUI, Karima (2019a), « Enquête sur les besoins en formation des asbl travaillant avec les écoles bruxelloises », Réseau IDée.

METTIOUI, Karima (2019b), « L'accompagnement, pour travailler autrement. Vraiment ? », INFOR'IDée, bulletin de liaison des membres du Réseau IDée, n°2/2019, pp.1-3.

MILLER, Janice, OSINSKI Diana (2002), "Training need assessment", 1996, revu en 2002.

MORGAN, David (1998), *The focus group guidebook*, Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications.

PAUL, Maela (2012), « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient », *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), pp.13-20.

POUMAY, Marianne (2014), « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 20 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.778>

REGION WALLONNE (2011), « La Wallonie se donne de l'ErE : ensemble, apprenons l'environnement », brochure.

RESEAU IDEE (2016a), « Résumé de l'Etat des lieux de l'ErE en Wallonie – 2016 ».

RESEAU IDEE (2016b), « Vers une stratégie d'éducation relative à l'environnement (ErE) en Wallonie 2016.

SAUVE, Lucie (2009), « Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement », *Education et francophonie*, vol. 37, automne 2009.

UNIVERSITE DE SHERBROOKE (2003), « Politique 2500-002 – La formation continue », document officiel de l'Université de Sherbrooke. URL : <https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/politiques/2500-002-.pdf> (consulté le 30/01/2021)



Annexe 1: Déroulé des *focus groups*

Question d'ouverture Encourager tout le monde à prendre la parole. (1 min, très rapide)	« Pour débiter, dites-nous comment vous vous appelez, depuis quand vous êtes dans le secteur de l'ErE, où vous travaillez. »
Question introductive Introduire le sujet, donner à réfléchir sur les connexions qu'ont les participant·e·s avec ce sujet. (15 min)	« En tant que <u>professionnel en éducation relative à l'environnement</u> , quels changements cherchez-vous à produire ? » Outil : photolangage Dixit Attention ici de poser des questions pour amener les participant·e·s à expliciter leur propos. Laisser les participant·e·s interpréter à leur façon le mot "changements".
Question de transition Amener vers les questions clés, vers le sujet dans un sens large. (10 min)	« Quand vous pensez à " <u>la formation</u> des professionnels de l'éducation à l'environnement", qu'est-ce qui vous vient en tête ? »
Questions clés Cœur du sujet. (min 10-15 min par question)	1/Niveau Général « Quels sont les besoins de formation des professionnels en ErE que vous identifiez ? Prenez un moment pour en écrire trois sur un morceau de papier. Quand vous aurez terminé, on partagera vos idées. » ⇒ En écrire trois sur un morceau de papier ⇒ Tour de table (1 idée à la fois, pas de redite sauf nuance, on tourne jusqu'à épuisement des idées) ⇒ animateur écrit sur un flipchart les propositions, amène à expliciter les propositions si besoin ⇒ Questionner les différences entre la formation et l'animation, la formation et l'accompagnement, la formation et les échanges entre pairs... bref amener à expliciter les nuances. 2/Au départ de leur vécu « Replongez-vous dans vos expériences passées de professionnel en ErE, comme formateur, animateur ou autre. Auriez-vous un souvenir d'une situation qui a été inconfortable à gérer pour vous, l'un de vos collègues ou un membre de votre équipe ? » ⇒ Ici, bien laisser le silence avant d'ajouter quelque chose. Laisser aux participant·e·s le temps de réfléchir. ⇒ Après chaque anecdote : « Quelles sont les compétences, outils ou autres qui auraient pu vous aider à mieux réagir dans cette situation ? » ⇒ Demander de quand date l'anecdote. 3/Thèmes d'ouverture : On ouvre ce qui n'a pas été mentionné avant « Quels sont les besoins de formation des professionnels en ErE en matière de... » - ... connaissance de son public ? » - ... connaissances naturalistes, dures, environnementales au sens strict ? » - ... questions socialement vives ? » - ... indispensables en pédagogie relative à l'environnement ? » - ... émotions ? » - ... engagement ? » - ... imaginaire ? » - ... représentations ? » - ... formation à distance (numérique) ? »



	⇒ Animateur complète au fur et à mesure sur le flipchart ⇒ Ici, tout le monde ne doit pas forcément s'exprimer sur tout, mais assurer que tout le monde continue de participer à la discussion. ⇒ Éléments à mobiliser dans l'ordre qu'on veut, en fonction de l'évolution de la discussion. Les points qui ont déjà été abordés ne doivent pas être relancés ici.
Questions de clôture <u>Question finale</u> : rappeler les objectifs de l'étude, et demander si qqch a été oublié (10min) <u>Question « Tout bien considéré »</u> : permet aux participant-e-s de réfléchir sur les commentaires partagés, identifier les aspects les plus importants.	1/ « Ce <i>focus group</i> va nourrir une recherche qui vise à diagnostiquer et analyser les besoins et priorités de formation des professionnels de l'ErE qui travaillent en Wallonie. Un des enjeux de cette recherche, c'est d'éclairer la construction éventuelle d'une stratégie régionale de formation. Sachant cela, y-a-t-il quelque chose qu'on aurait dû prendre en compte et que l'on a oublié au sujet de ces besoins de formation ? » 2/ « A l'issue de cette discussion, comment vous sentez-vous ? »
Débriefing Poser cette question uniquement lors du premier <i>focus group</i>	« Pour terminer, et comme c'est le premier <i>focus group</i> que l'on mène, est-ce que vous avez des suggestions ou remarques qui pourraient nous être utiles pour les prochains <i>focus groups</i> que l'on va organiser ? »
Questions-réponse	Temps pour permettre aux participant-e-s de poser les questions au sujet du projet de recherche.



Annexe 2 : Liste des formations certifiantes en ErE

	Formation	Organisation	Certification	Durée
Brevets	Guide-Nature®	Cercles des Naturalistes de Belgique	Brevet de guide-nature	23 journées en 2 ans
	Animateur-trices nature	Nature et Loisirs ASBL	brevet "Animateur-trice nature" délivrée par Nature et Loisirs	5 journées de suite
	Formateur-trices		brevet de formateur-trice délivré par Nature et Loisirs	16 journées sur 18 mois
	Animateur-trices		brevet, homologué par le Ministère de la Communauté française. Elle correspond aux normes ONE et de l'ensemble des exigences des Communes et autres employeurs potentiels	17 journées + 150h de stage
	Animateur-trices Nature	Jeunes et Nature	brevet d'animateur-trice nature reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles	250h en 1 an
	Animateur-trice nature	CRIE d'Harchies	brevet d'animateur-trice nature reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles	41 soirées + 18 journées sur 10 mois
	Interprète Nature et Environnement (INeE)	Education Environnement / CRIE de Liège	brevet de « Guide-nature® » délivré par les Cercles des Naturalistes de Belgique (CNB)	2journées/mois + 4 week-ends sur 2 ans
	Le Brevet du Cycliste	Pro Velo	Brevet du cycliste	
Certificats	Eco-conseiller-ère en alternance	Institut Eco-conseil	certificat d'Eco-Conseiller	40 journées sur 15 mois
	Elagueur DIVERSIFRUIT	Les découvertes de Comblain	certificat d'élagueur DIVERSIFRUIT	4 journées sur 5 mois
	Aide à l'encadrement de votre éco-team	EFDD (Education et Formation au Développement Durable)	certificat d'apprentissage homologué par la Communauté française	De plein exercice (1 à 2 journées de cours/semaine + 3 à 4 journées de stage/semaine)
	Cours certifié de Conception en Permaculture (CCP)	Nature Attitude – CRIE d'Anlier	donne accès à une reconnaissance qui permet d'aller plus loin dans les démarches permacoles	12 journées en 3 mois
	La permaculture, une éthique de l'aménagement	Cense équ'i'voc	Certificat de Design en Permaculture reconnu internationalement par l'asbl Cense équ'i'voc	12 journées + 2 soirées
	Education et Communication pour l'Environnement (ECOCOM)	Centre d'Enseignement et de Recherche pour l'Environnement et la Santé (CERES) - ULg	certificat de compétence	23 semaines sur 6 mois
Enseignement de promotion sociale	Spécialisation de Conseiller-ère en environnement	Institut de Technologie	diplôme de "Spécialisation de conseiller-ère en environnement" de l'enseignement supérieur technique de promotion sociale et de type court	2 soirées/semaine pendant 2 ans
	Découverte Nature et Patrimoines	IPEPS Jemeppe (orientation Enseignement général et économique)	attestation de réussite de l'unité d'enseignement "Découverte nature et patrimoines" spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale	20 demi-journées sur 6 mois
		Institut de Travaux Publics	attestation de réussite de la Communauté Française	1 journée/semaine pdt 10 mois
	Apiculture	IPEPS Huy-Waremme	attestation de réussite de l'unité de formation "Apiculture" reconnue par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles	160h
	Apiculture	IPEPS Verviers (orientation commerciale)	attestation de réussite de l'unité de formation "Apiculture" reconnue par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles	1 soirées/semaine pdt 10 mois + 1 journée
	Horticulture	IPEPS Huy-Waremme	attestation reconnue par la Communauté Française	de plein exercice (6 à 18 mois)
	Découvertes Nature et Patrimoines	Les découvertes de Comblain, coll avec IPEPS Liège	attestation de réussite de l'unité d'enseignement "Découverte nature et patrimoines" spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale	20 demi-journées sur 6 mois
	Agent Technique de la nature et des forêts	Institut d'Enseignement Technique Secondaire de Promotion Sociale (IETS PS/UTPP)	certificat de qualification de l'enseignement secondaire supérieur correspondant au plein exercice - capitalisable avec le compléments CESS pour l'obtention d'un CESS	3 journée/semaine pdt 2 ans
	Agent technique de la nature et des forêts (ATNF)	IPEPS Verviers (orientation commerciale)	Certificat de qualification spécifique	en soirée + 1 journée sur 2 à 3 années
	Guide nature	IPEPS Jemeppe (orientation Enseignement général et économique)	certificat de "guide nature" spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale	2 journée/semaine pdt 1 ans
	Guide nature	IPEPS Huy-Waremme	certificat de "Guide nature" spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale	2 demi-journées/semaine pdt 2 ans
	Spécialisation de conseiller-ère en environnement	Institut Technique et Agricole de la Province de Hainaut – Enseignement de Promotion Sociale	spécialisation de conseiller-ère en environnement	10 mois en 2 ans

