

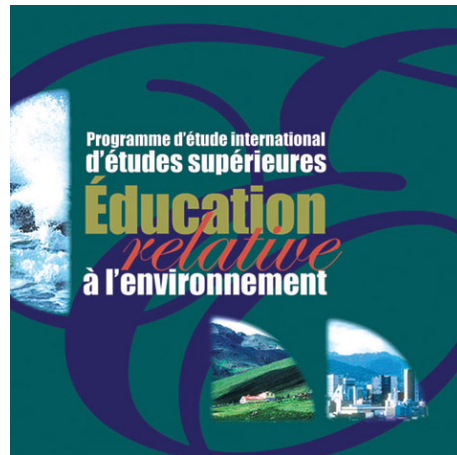
Programme d'études supérieures à distance  
Formation en éducation relative à l'environnement  
Francophonie internationale

---

## **RAPPORT SYNTHÈSE**

### **L'EXPÉRIENCE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES À DISTANCE**

#### **FORMATION EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT FRANCOPHONIE INTERNATIONALE**



Lucie Sauvé  
Carine Villemagne  
Francine Panneton  
Isabel Orellana  
Renée Brunelle

**Université du Québec à Montréal**  
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement  
Automne 2011



## TABLE DES MATIÈRES

<b>Avant-propos</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Partie 1. Le développement du Programme ERE-Francophonie</b> .....	<b>7</b>
1. Historique du programme .....	7
2. Un contexte favorable .....	8
2.1 Le contexte institutionnel .....	8
2.2 Le contexte financier .....	9
2.3 L'existence d'un partenariat international francophone .....	9
<b>Partie 2. La description du Programme ERE-Francophonie</b> .....	<b>13</b>
1. La visée du programme.....	13
2. La population ciblée.....	13
3. Les compétences visées .....	14
4. La structure modulaire du programme.....	14
5. Les approches pédagogiques.....	17
6. Les stratégies pédagogiques/technopédagogiques .....	17
7. L'encadrement .....	21
8. Les critères de validité de l'offre de formation.....	21
9. Le calendrier universitaire .....	23
<b>Partie 3. L'évaluation du Programme ERE-Francophonie</b> .....	<b>25</b>
1. Les objectifs de la recherche évaluative .....	26
1.1. Les objectifs du volet « évaluation de programme » .....	26
1.2. Les objectifs du volet « recherche » .....	26
1.3. Les objectifs de développement professionnel .....	28
2. La méthodologie de recherche .....	28
2.1. Les choix épistémologiques et méthodologiques .....	28
2.2. L'objet d'évaluation .....	31
2.3. Les participants à l'évaluation .....	31
2.4. Les stratégies et les moments d'évaluation .....	32
2.5. Les critères d'évaluation de la pertinence de la proposition.....	33
3. Description des cohortes .....	36
3.1. La cohorte expérimentale 2003-2004 .....	36
3.2. La cohorte 2005 .....	40
3.3. La cohorte 2006 .....	44

4. Les résultats de l'évaluation.....	48
4.1. L'évaluation générale du programme de formation .....	48
4.2. Les taux de succès et de rétention .....	49
4.3. Le contenu de la formation .....	49
4.3.1 Le contenu pédagogique des modules de formation.....	49
4.3.2 Les recueils de textes .....	54
4.3.3 La charge de travail des étudiants.....	55
4.4. Les apprentissages des étudiants et l'atteinte des compétences générales .....	57
4.4.1. Les apprentissages des étudiants.....	57
4.4.2. L'atteinte des compétences .....	58
4.5. La démarche de formation .....	61
4.5.1 La démarche pédagogique .....	61
4.5.2 Les fiches d'activités.....	63
4.5.3 Le forum de discussion .....	65
4.5.4 Le travail en équipe.....	70
4.6. L'encadrement .....	73
4.6.1 Le suivi pédagogique .....	73
4.6.2 La charge de travail de l'équipe d'encadrement .....	77
4.7. Les aspects techno-pédagogiques .....	78
4.8. Les modalités d'évaluation .....	81
4.9. La gestion du programme ERE-Francophonie .....	83
5. Observations sur des enjeux structurels.....	84
5.1. Le partenariat.....	84
5.2. Le développement, la gestion et l'institutionnalisation du programme ERE-Francophonie.....	85
5.3. Le recrutement.....	86
6. La situation actuelle .....	86
<b>Conclusion .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexe 1 : Questions – Évaluation du programme à distance.....</b>	<b>91</b>
<b>Annexe 2 : Fiche d'évaluation par module.....</b>	<b>93</b>
<b>Annexe 3 : Fiche d'évaluation par cours .....</b>	<b>95</b>
<b>Annexe 4 : Compétences visées par module .....</b>	<b>101</b>
<b>Annexe 5 : modalités d'évaluation.....</b>	<b>103</b>
<b>Annexe 6 : Témoignages d'étudiants .....</b>	<b>105</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>109</b>

## AVANT-PROPOS

Ce rapport présente la genèse des premières années du développement et de l'offre d'un programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement à distance et ce, à partir du regard évaluatif porté par les principaux acteurs, soit les étudiants, les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ayant participé à la mise à l'essai. Tout en se basant principalement sur l'expérience de la cohorte expérimentale 2003-2004, nous y relatons également des éléments glanés en 2005 et 2006 ainsi que des observations et des éléments de réflexion des professeurs et des chargés de cours de 2009, témoignant du caractère évolutif du programme. Nous souhaitons partager ces résultats, empreints d'une valeur historique, afin d'illustrer la dynamique novatrice qui s'en dégage ainsi que de faire part des difficultés rencontrées pendant ce parcours.

## INTRODUCTION

Ce rapport a pour but de communiquer les résultats de l'expérience vécue entre 2003 et 2006 lors de l'expérimentation du programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement à distance<sup>1</sup> par l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal. Ce programme, qui vise le développement de compétences en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement dans les milieux d'intervention formels et non formels, a été développé par l'Université du Québec à Montréal dans un contexte de partenariat avec quatre autres institutions de la francophonie. Son développement a été rendu possible notamment grâce à une subvention du Fonds Francophone des Inforoutes (FFI).

L'évaluation du programme de formation a été menée dans une perspective d'amélioration continue. Elle comporte trois types d'objectifs : des objectifs d'évaluation de programme, des objectifs de recherche évaluative et des objectifs reliés au développement professionnel.

Le rapport est subdivisé en trois parties. Dans la première partie, nous présentons un bref historique du programme et le contexte dans lequel il a été développé. Dans la deuxième partie, nous décrivons le programme dans son ensemble. Puis, dans la troisième partie, nous nous attardons à l'évaluation du programme. L'annexe 1 présente les questions qui ont guidé la rédaction de ce rapport.

---

<sup>1</sup> À l'origine, le programme à distance s'intitulait *Programme d'études supérieures à distance ERE-Francophonie*, ce qui le distinguait de la modalité offerte sur le campus. Suite au contexte qui prévalait au de la mise à l'essai du programme à distance (cf. Partie 3, point 5.2), nous avons adopté la dénomination officielle du programme offert sur le campus, soit *Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement*.



# **PARTIE 1. LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME ERE-FRANCOPHONIE**

## **1. HISTORIQUE DU PROGRAMME**

Au cours des dernières décennies, répondant à une préoccupation sociale croissante à l'égard de la détérioration des écosystèmes, de l'épuisement des ressources et des risques environnementaux, les initiatives visant l'intégration de l'éducation et la formation relatives à l'environnement aux milieux scolaires, aux entreprises, aux activités des groupes d'intérêt et aux créneaux d'éducation populaire et communautaire se sont multipliées. Les réformes éducatives, dans la plupart des pays du monde, prescrivent désormais l'intégration d'une éducation relative à l'environnement aux curriculums, en lien avec l'éducation au développement, dans une perspective de « viabilité » ou de « soutenabilité ». De plus, les entreprises doivent se conformer aux exigences accrues des normes environnementales, et se voient également confrontées à l'exercice d'une véritable responsabilité civique, ce qui fait appel à la formation des gestionnaires et des travailleurs, et aussi à l'éducation des communautés et des groupes concernés par les activités de production et de consommation. Il s'agit de promouvoir un « développement durable ». Les municipalités veulent également se doter de stratégies de gestion environnementale et envisagent à cet effet la formation du personnel et l'éducation des citoyens en matière d'environnement. Enfin, c'est toute une société éducative qui doit prendre en charge l'éducation relative à l'environnement au sein de divers groupes sociaux et de différents contextes d'activité humaine : les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, les municipalités, les syndicats, les associations, les groupes communautaires, les institutions muséales, les centres d'interprétation de la nature et du patrimoine, etc. En ce sens, de plus en plus d'institutions et d'organisations se donnent une mission d'éducation relative à l'environnement.

Cette situation fait appel à la formation d'enseignants, de formateurs, d'animateurs et autres éducateurs en matière d'éducation relative à l'environnement. Nous souhaitons que le programme Ere-Francophonie, que nous avons développé, soit un élément qui contribue à faciliter l'accès à une formation appropriée, lié principalement à la rareté et à l'éloignement des centres de formation en ce domaine, à l'éparpillement des expertises et des ressources ainsi qu'au manque de diffusion du matériel didactique et de publications spécialisées.

Un tel besoin se fait sentir à l'extérieur de Montréal, en régions, mais de façon plus particulière au sein de la francophonie internationale où les écrits et les productions en langue française dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement trouvent relativement peu de créneaux de large diffusion. La seule formation en français, au niveau des études supérieures, visant la formation d'animateurs pédagogiques capables de stimuler à leur tour le développement de l'éducation relative à l'environnement dans leur milieu et de contribuer à l'avancement du champ théorique et pratique de cette dimension essentielle de l'éducation contemporaine est celle offerte par l'UQAM. En effet, depuis 1997, l'UQAM offre sur son campus un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement. Au fil des années de mise en œuvre de ce programme, nous avons constaté une demande grandissante, au Québec et dans la francophonie canadienne et internationale, pour une formation à distance en ce domaine. Signalons qu'au sein de la francophonie internationale, le domaine de l'éducation relative à l'environnement se développe et se structure : un Collectif international francophone a vu le jour, principalement autour de l'organisation des Forums Planet'ERE. L'équipe de la Chaire de

recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'UQAM est reconnue dans ce réseau comme un pôle de référence en recherche et formation universitaire en éducation relative à l'environnement et l'UQAM est la seule institution universitaire francophone à proposer une formation spécifique en éducation relative à l'environnement au niveau des études supérieures.

## 2. UN CONTEXTE FAVORABLE

### 2.1 Le contexte institutionnel

Le développement du champ de formation et de recherche en éducation relative à l'environnement s'inscrit dans le *Plan stratégique de développement institutionnel* de l'UQAM, plus spécifiquement dans sa mission de développement social à travers les secteurs de l'éducation et de l'environnement. En se penchant sur l'éducation relative à l'environnement comme processus d'« éco-ontogénèse<sup>2</sup> » des personnes et des groupes sociaux, le programme ERE-Francophonie contribue au « développement intégré de la société » tel que le préconise le *Plan stratégique de recherche* l'UQAM, soit « santé et société » et « sciences de l'environnement ». Il s'inscrit dans l'un des axes de recherche de l'UQAM qui consiste à « affirmer une contribution originale en éducation et développement social ». Également, en envisageant l'éducation comme stratégie de résolution de problèmes socio-environnementaux et d'écogestion, il contribue à concrétiser l'axe de développement des sciences de l'environnement qui apparaît comme un des pôles de développement prioritaires du plan.

Le programme Ere-Francophonie participe aussi à la réalisation des trois orientations de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation. En associant l'éducation relative à l'environnement à l'éducation communautaire, à l'éducation à la consommation, à la santé, aux risques et à l'écodéveloppement, le programme s'inscrit dans des domaines particuliers de l'éducation qu'entend développer la Faculté. Ainsi, répondant à la première des orientations facultaires de la recherche, il s'intéresse à une diversité de populations d'apprenants (en milieu scolaire et communautaire), de formateurs (enseignants, animateurs, interprètes, etc.) et de contextes (d'ici et d'ailleurs, de différentes cultures, à travers des activités de coopération internationale). Ce programme se situe également dans la deuxième orientation de la Faculté, soit celle de l'articulation de la sphère éducative au développement social, telle que déjà mentionné. Au regard de la troisième orientation facultaire, soit le décloisonnement disciplinaire et la variété des cadres de référence pour l'étude de l'éducation, ce programme de recherche à dimension interdisciplinaire vise entre autres objectifs à contribuer au développement de la recherche de type critique.

Comme il a été signalé, l'UQAM offre un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement sur son campus depuis 1997. Elle est actuellement la seule université francophone à offrir un tel programme de formation de cycles supérieurs en éducation relative à l'environnement au Canada et à l'échelle internationale.

---

<sup>2</sup> *L'éco-ontogénèse fait référence à la genèse d'un être humain dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations à l'environnement dans son développement, dans son ontogénèse.* (Tom Berryman, 2003, p. 210.)



Le programme à distance s'inscrit dans le cadre des activités de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, dont il contribue à consolider certaines activités : convergence des expertises des professeurs, intégration des travaux des étudiants de maîtrise et de doctorat, possibilité de développement de nouveaux projets de recherche relatifs à la formation et de demandes de subvention, consolidation d'un réseau de recherche évaluative au sein de la francophonie internationale, etc.

Le programme offre entre autres un contexte de recherche sur les stratégies et les enjeux de la formation à distance dans la perspective de développer cette dimension de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Il s'agit là d'un champ de recherche qui pourrait avoir des retombées sur l'ensemble des projets de formation à distance de l'UQAM, un champ de pratique pour lequel la Faculté des sciences de l'éducation pourrait développer une expertise et un leadership.

## **2.2 Le contexte financier**

Les travaux de développement de ce programme de formation à distance ont débuté en 1999 grâce à deux subventions internes, l'une provenant du Fonds de développement pédagogique (FDP) et l'autre du Fonds d'innovations techno-pédagogiques (FITP) de l'UQAM. Ces subventions ont permis de concevoir le programme, de développer un prototype de module de formation et de rédiger une demande de subvention au Fonds Francophone des Inforoutes (FFI). C'est en effet l'UQAM, en tant qu'institution, qui est porteuse de ce projet impliquant essentiellement le développement du programme, dont une phase de mise à l'essai, dans une perspective d'institutionnaliser l'offre de formation.

Par ailleurs, bien que le projet ait bénéficié d'une subvention du FFI (2000-2002), l'UQAM a contribué majoritairement (2/3 des sommes investies) à financer le projet grâce aux différents programmes de subvention mentionnés précédemment. C'est donc l'UQAM qui a offert le programme. Au départ, il était prévu que les institutions partenaires aient un rôle de diffuseur de l'offre de formation, qu'elles participent à l'encadrement des activités de formation sous forme de tutorat dans les diverses régions concernées et qu'elles contribuent à l'amélioration continue du programme et du matériel de formation. Éventuellement, les institutions partenaires pourraient être intéressées à développer des accords interinstitutionnels avec l'UQAM afin d'envisager une diplomation mixte.

## **2.3 L'existence d'un partenariat international francophone**

La demande de subvention au Fonds Francophone des Inforoutes avait pour condition le développement d'un partenariat nord-sud, et idéalement sud-sud, avec d'autres pays de la francophonie. C'est ainsi que nous avons mis à profit des collaborations déjà existantes dans certains de nos projets, entre autres la production de la revue internationale de recherche *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, pour consolider un partenariat entre l'UQAM et les quatre institutions suivantes :

- la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL, Belgique);
- l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement – Observatoire régional de l'environnement (Ifrée-ORE, France);
- l'Institut du Sahel – Groupe Régional d'Étude et de Formation en Éducation Environnementale au Sahel (INSAH-GREFEES, Mali);
- l'Université Quisqueya (UNIQ, Haïti).

Le développement s'étant étalé sur trois ans, certaines personnes présentes au début du projet n'ont pu participer à l'ensemble du projet, ayant quitté leur institution. Leur mandat a donc été confié à d'autres personnes nommées par les institutions concernées.

Cinq rencontres avec les partenaires ont eu lieu entre 2000 et 2003 : une à Poitiers (mai 2000), une à Montréal (juillet 2000), une à Paris (2001), une autre à Niort (2002) et à Tours (2003). Sauf pour la rencontre à Montréal, les partenaires ont profité de l'opportunité offerte lors de la tenue d'autres activités pour discuter et faire le point sur le projet. Certains partenaires n'ont pu participer à toutes ces rencontres informelles, principalement à cause du manque de ressources financières.

Une première rencontre informelle s'est déroulée à Poitiers en mai 2000 dans le cadre du Colloque de recherche *Éducation à l'environnement : nouveaux publics, nouveaux partenaires*. Il s'agissait d'une rencontre préparatoire au démarrage du projet pendant laquelle divers sujets de discussion ont été explorés : ententes interinstitutionnelles, curriculum du programme, choix technologiques, etc. Ces sujets ont été mis à l'ordre du jour de l'atelier de travail qui s'est tenu à Montréal, du 23 au 29 juillet 2000. Cet atelier de travail, regroupant tous les partenaires du projet, avait comme objectifs :

- Discuter du rattachement institutionnel du programme et prévoir les ententes interinstitutionnelles;
- Déterminer la structure et les autres caractéristiques du programme de formation;
- Déterminer les principaux éléments de contenu des modules;
- Identifier les stratégies techno-pédagogiques appropriées;
- Planifier le travail à venir;
- Installer un système de communication efficace entre les partenaires.

Lors de cet atelier, un comité de gestion, formé d'un représentant de chaque institution partenaire, a été mis sur pied. Certaines tâches lui incombaient dont :

- La recherche de fonds (entre autres pour une prochaine rencontre);
- La coordination des activités de développement du programme;
- La diffusion du programme;
- La vigilance à l'égard des crédits et des droits d'auteurs.

Une troisième rencontre s'est tenue à Paris les 24 et 25 novembre 2001. Un bilan de l'état d'avancement des travaux a été brossé. À la suite d'une discussion sur la disponibilité réelle des membres des équipes partenaires pour travailler concrètement à la production et à la validation des modules, liée entre autres à des contraintes budgétaires (les partenaires n'ayant pas de budget à leur disposition pour ce type d'activités) et à la surcharge de travail de chacun, il a été proposé d'envisager l'optimisation des modules sur une période de cinq ans, mettant à profit l'expérience de formation. L'exploration des possibilités d'ententes interinstitutionnelles se poursuivait au sein des équipes partenaires, à partir de la proposition d'accord présentée par l'UQAM lors de l'atelier de 2000. À ce stade, une première cohorte était envisagée pour l'automne 2002.

La rencontre à Niort le 6 novembre 2002 a été associée au Colloque international sur l'éducation à l'environnement (*Environnements, Cultures et Développements*) organisé par l'Ifrée dans le cadre de la production du volume 4 de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*. Il a été question de la difficulté du partenariat à distance, des démarches entreprises auprès des instances de l'UQAM en vue d'institutionnaliser le programme, des modalités d'attestation officielle des tuteurs et des droits d'auteurs. Il a été convenu que, pour la première année d'opérationnalisation du programme, l'UQAM serait l'institution diplômante et assumerait la gestion du programme.

La rencontre à Tours le 25 juin 2003 a pu avoir lieu en mettant à profit la venue en France de l'équipe UQAM, participant à un séminaire de recherche organisé conjointement par le GREF (Groupe de recherche en éco-formation) et la Chaire de recherche en ERE de l'UQAM, afin d'explorer les fondements et travaux respectifs (convergences, divergences et complémentarité) de chacune de ces deux unités de recherche.

Dans le cadre des travaux liés à la subvention du FFI, les institutions participantes ont formé un consortium, appelé *ERE-Francophonie*. L'UQAM y a joué un rôle de leadership et a été reconnue par les partenaires comme le concepteur du programme et le producteur du matériel de formation qu'ils ont contribué à valider et à enrichir.

C'est dans un tel contexte qu'ont été développés la structure et le contenu initial du programme ERE-Francophonie sur une période de 4 ans (1999-2003). L'élaboration du programme s'inscrit dans le mouvement de développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement. Non seulement le programme répond-il à une demande sociale grandissante de formation universitaire en ce domaine, mais il intègre également une perspective de recherche utile à son développement. En effet, les activités du programme donnent lieu à une dynamique réflexive, menant à la mise à jour continue des contenus et à des ajustements de la dynamique de formation.

Enfin, le Réseau francophone international de recherche en éducation relative à l'environnement (RefERE)<sup>3</sup>, mis sur pied par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement en 2005, renforce le partenariat. Il permet de tisser des liens entre les chercheurs de la francophonie qui s'intéressent à la contribution de l'éducation au changement culturel majeur que requiert la transformation des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement.

---

<sup>3</sup> Adresse internet du Réseau RefERE : [www.refere.uqam.ca](http://www.refere.uqam.ca)



## **PARTIE 2. LA DESCRIPTION DU PROGRAMME ERE-FRANCOPHONIE**

### **1. LA VISÉE DU PROGRAMME**

Tel que signalé, ce programme de formation professionnelle vise le développement de compétences en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement dans les milieux d'intervention formels et non formels : à l'école, au collège, en milieu communautaire, en entreprise, dans les municipalités, les musées, les centres d'interprétation, les projets de coopération internationale, etc. S'inscrivant dans une perspective d'expansion de l'espace francophone sur les inforoutes, ce programme vise également à valoriser et à promouvoir l'expertise de la francophonie en matière d'éducation relative à l'environnement. Il favorise l'expression en français des savoirs et des réflexions concernant le réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et leur environnement. Le rapport à l'environnement se tisse en effet dans une culture de référence et chacun doit pouvoir l'exprimer dans sa propre langue, creuset du développement de sa pensée concernant son « être-au-monde ». Promouvoir la francophonie dans le contexte de mondialisation actuel contribue à favoriser une certaine diversité culturelle riche des différentes façons de concevoir l'environnement et d'interagir avec ce dernier. On reconnaît désormais le lien étroit entre la promotion de la diversité culturelle et la préservation de la diversité biologique.

### **2. LA POPULATION CIBLÉE**

Ce programme est destiné aux acteurs des différents secteurs de l'éducation formelle et non formelle désireux de développer des compétences en matière d'éducation ou de formation relatives à l'environnement, de façon à intervenir de façon appropriée au sein de leur propre contexte d'intervention. Il s'adresse aux personnes préoccupées d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à leur pratique éducative ou de formation :

- Enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire;
- Conseillers pédagogiques et coordonnateurs;
- Responsables de programmes relatifs à l'environnement dans les organismes publics ou parapublics;
- Intervenants au sein d'organismes non gouvernementaux;
- animateurs de projets communautaires au sein de la collectivité;
- Interprètes dans les musées et les parcs;
- Formateurs en environnement dans le milieu de l'entreprise;
- Responsables de programmes de santé et sécurité au travail;
- Autres intervenants préoccupés d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à leur action professionnelle.

Ce programme d'études supérieures s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire. Il est offert à des participants provenant de différents horizons disciplinaires ou professionnels dont il met à profit les compétences initiales. Il accueille des étudiants qui ont déjà terminé avec succès l'équivalent d'un premier cycle d'études universitaires (baccalauréat) en éducation, en sciences biophysiques ou en sciences humaines, obtenu avec une moyenne d'au moins 3,2 sur 4,3 ou l'équivalent. Tout dossier de candidature avec une moyenne inférieure à 3,2, mais supérieure à

2,8 sur 4,3 est étudié par le sous-comité d'admission et d'évaluation du programme et peut, dans certains cas, faire l'objet d'une recommandation d'admission. Le programme peut également admettre tout étudiant qui possède les connaissances requises et une expérience jugée pertinente et suffisante (un an) dans les domaines de l'éducation, de l'animation, de la communication, de l'interprétation, de l'environnement, du travail social ou de la gestion de projets. Les étudiants doivent bien maîtriser le français écrit.

### **3. LES COMPÉTENCES VISÉES**

Les compétences visées par ce programme de formation concernent à la fois l'action pédagogique et l'agir environnemental, étroitement associés entre eux au sein de projets visant à stimuler l'analyse critique des réalités socio-environnementales et à contribuer aux changements que suggère une telle analyse. Les principales compétences visées sont les suivantes :

- Concevoir et mettre en œuvre des projets d'éducation ou de formation relatives à l'environnement appropriés au regard du contexte, tenant compte des différents enjeux philosophiques, épistémologiques, éthiques, pédagogiques, culturels, institutionnels et politiques que soulèvent de telles initiatives;
- Associer l'action éducative au développement de projets d'action environnementale, visant la résolution de problèmes socio-écologiques, la gestion environnementale ou l'écodéveloppement;
- Intégrer une dimension réflexive à l'action éducative, de façon à mettre à profit cette dernière pour contribuer progressivement au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement.
- Concevoir et gérer son propre projet de formation continue ancré dans la réalité spécifique du milieu d'intervention et enrichie d'une communication en réseau international, particulièrement au sein de la francophonie.

En ce qui concerne le médium de formation utilisé, soit le WEB, ce programme vise également le développement de compétences en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

La formation mène à une *Attestation d'études supérieures en éducation relative à l'environnement*.

### **4. LA STRUCTURE MODULAIRE DU PROGRAMME**

Au départ, vingt et un modules, répartis en quatre cours, ont été développés. Comme le programme à distance n'a pu être institutionnalisé après son développement (cf. Partie 3, 5.2), il a été vécu comme une modalité de formation du programme offert sur le campus afin de ne pas retarder sa mise à l'essai. C'est ainsi que les activités ont été regroupées en trois cours (quinze modules), totalisant quatre cent cinq heures de travaux, de lecture et d'échanges interactifs. Six modules sont proposés comme matériel complémentaire permettant d'enrichir le projet d'intervention du cours 3. Chaque cours a une structure modulaire, ce qui permet une certaine souplesse dans le déroulement et l'encadrement du programme (tableau 1).

Cours 1 (DID8530) : Théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement (sept modules)

Cours 2 (ENV7801) : L'environnement : vers un savoir-action (sept modules)

Cours 3 (DID8531) : Éducation relative à l'environnement : l'intervention (un module + six modules d'enrichissement portant sur les enjeux, ressources et stratégies en éducation relative à l'environnement)

Les modules (ou unités de formation) sont conçus dans une double perspective d'internationalisation des contenus et d'adaptation à chacun des différents contextes régionaux des étudiants.

Chacun des 21 modules comporte :

- Des éléments de synthèse théoriques;
- Des lectures choisies : les textes sont rassemblés dans un recueil accompagnant chaque module;
- Des fiches de travail : certaines font référence à des documents d'accompagnement également rassemblés dans un recueil annexé à chaque module;
- Une activité d'évaluation des apprentissages : une Fiche Bilan;
- Une activité d'évaluation du contenu et du processus de formation : une Fiche Évaluation;
- Une liste de références médiagraphiques.

Chaque module constitue une unité indépendante, mais chacun a été conçu en fonction de l'ensemble des modules. Des liens entre les modules sont fréquemment soulignés au cours des activités et peuvent être avantageusement mis à profit.

Les modules et leurs recueils sont disponibles sous trois types de support :

- Support Web;
- Cédérom (CD-Rom);
- Version papier (support facultatif).

**Tableau 1 : Structure modulaire du programme**

Cours 1 - DID8530 : Théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement	Cours 2 - ENV7801 : L'environnement : vers un savoir-action	Cours 3 - DID8531 : Éducation relative à l'environnement : l'intervention	Modules d'enrichissement : Enjeux, ressources et stratégies en éducation relative à l'environnement
1. L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives	8. L'environnement : du concept à la réalité	21. Un projet d'éducation relative à l'environnement	15. Enjeux de l'information et de la communication en matière d'environnement
2. L'environnement : de la représentation au concept	9. L'environnement, entre nature et culture : une vision du monde		16. Infrastructures et ressources en éducation relative à l'environnement
3. L'éducation relative à l'environnement et la question du développement	10. Exploration critique du milieu		17. L'animation : une dynamique d'éducation relative à l'environnement
4. Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement	11. Problématiques environnementales locales et régionales		18. La communication : une dimension intégrante des projets d'éducation relative à l'environnement.
5. Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement	12. Problématiques environnementales à l'échelle biosphérique		19. Le partenariat en ERE. Principes, enjeux et stratégies
6. L'éducation relative aux valeurs environnementales	13. La gestion environnementale		20. Recherche - intervention – formation : un processus rétroactif
7. La pensée critique en éducation relative à l'environnement	14. L'écodéveloppement		



## 5. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Le programme d'études supérieures s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire et interculturelle. Les cours sont conçus de façon à répondre aux besoins de groupes hétérogènes quant à la formation initiale, aux intérêts spécifiques de chaque étudiant en matière d'éducation relative à l'environnement et à la culture d'appartenance. Il s'agit à la fois de proposer des contenus inter ou transdisciplinaires communs, de favoriser l'individualisation des cheminements d'apprentissage, et de mettre à profit la diversité des compétences initiales des étudiants au sein d'équipes de travail et de forums de discussion.

Le programme propose un processus de formation continue :

- arrimé à l'intervention (à partir de, dans et pour l'intervention);
- lié au contexte (biorégional, institutionnel ou autre);
- qui privilégie l'apprentissage coopératif (formation d'équipes de travail et de discussion selon les liens de proximité ou d'intérêt);
- qui adopte une approche critique des réalités sociales, environnementales et éducationnelles, en vue d'une transformation de ces dernières;
- qui incite à intégrer une dimension réflexive à l'intervention, de façon à contribuer au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement.

Il s'agit donc d'une **formation de type expérientiel, coopératif et critique**, qui met l'accent sur l'intégration entre la formation, l'intervention éducative et la réflexivité, dans une perspective de recherche pour l'enrichissement du domaine de l'éducation relative à l'environnement. Le choix de telles approches nous a conduits à offrir la formation en mode synchrone de façon à ce que les étudiants puissent former une communauté d'apprentissage.

## 6. LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES/TECHNOPÉDAGOGIQUES

Les stratégies pédagogiques/technopédagogiques privilégiées sont celles de troisième et quatrième générations de formation à distance (tableau 2). Celles-ci vont au-delà de la transmission individuelle de connaissances par imprimés (première génération) et médias (deuxième génération), au-delà de la seule communication avec un professeur et chargé de cours expert (première et deuxième générations). L'accent est mis sur :

- l'exploitation des possibilités du courriel et du Forum de discussion (3<sup>e</sup> génération);
- l'exploitation de l'ensemble des ressources du WEB (4<sup>e</sup> génération);
- l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage : diversité d'outils d'exploration et de production (4<sup>e</sup> génération);
- l'apprentissage interactif et collaboratif : construction de connaissances avec les pairs (3<sup>e</sup> génération);
- la communauté d'apprentissage (4<sup>e</sup> génération);
- le projet d'apprentissage (4<sup>e</sup> génération).

**Tableau 2 : Synthèse des générations de la formation à distance**  
(R. Bissoonauth, 2005, p. 115)

<b>Descripteurs</b>	<b>Première génération</b>	<b>Deuxième génération</b>	<b>Troisième génération</b>	<b>Quatrième génération</b>
<b>Médias et technologies</b>	Imprimé et réseau postal	Systèmes médiatiques plurimédias : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ médias de masse</li> <li>▪ téléphone et système d'audioconférence</li> <li>▪ vidéoconférence</li> </ul>	Réseaux télématiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ courriel</li> <li>▪ forums de discussion</li> </ul>	Environnements informatisés intégrés comprenant diverses ressources technologiques et multimédias, et diffusés dans Internet
<b>Approche pédagogique</b>	Transmission de connaissances	Transmission de connaissances Accompagnement	Communication de groupe, collaboration et construction de connaissances	Communauté d'apprentissage
<i>Tâches/activités de l'apprenant</i>	Fait des devoirs Prépare des examens	Fait des devoirs Prépare des examens	Participe à des échanges de groupes	Travaille en groupe avec des ressources communes à la résolution de problèmes et à des productions collectives
<i>Évaluation des apprentissages</i>	Sommative (surtout) (Devoirs et examen final)	Formative (un peu) et sommative (Travaux et examen final)	Formative (surtout) (Projets, débats, présentation du travail individuelle au groupe ou présentation du travail de groupe) et sommative	Formative (surtout) (Projets, débats, présentation du travail individuelle au groupe ou présentation du travail de groupe) et sommative
<b>Interaction</b>	Contenu–apprenant (surtout) Apprenant-tuteur Asynchrone	Apprenant–tuteur (plus dynamique) Groupe -tuteur Asynchrone	Apprenant–tuteur Apprenant(s)-apprenant(s) Groupe -tuteur Asynchrone et synchrone	Apprenant–tuteur Apprenant(s)-apprenant(s) Groupe -tuteur Asynchrone et synchrone
<b>Soutien à l'apprenant</b>	Rétroaction du tuteur sur les devoirs	Échanges téléphoniques avec le tuteur Sessions présentielle animées par le tuteur	Échanges électroniques avec le tuteur et entre les pairs	Échanges électroniques avec le tuteur et entre les pairs Accès à des ressources diverses et conseils agents intelligents

### **Les générations de formation à distance**

(Rita Bissoonauth, 2005, p. 107, 110 à 112)

Les deux premières générations sont marquées par la production et la distribution de matériels d'enseignement et d'apprentissage en vue de combler la distance géographique existante entre l'apprenant et l'enseignant (Nipper, 1989). Ce modèle de formation mise sur la transmission de connaissances et confie au tuteur la prise en charge de la partie de la relation pédagogique que les médias sont incapables d'assumer. Des modalités de communication ponctuelle permettent au tuteur d'interagir avec les apprenants, mais ne prévoient pas d'échanges entre les apprenants. Le processus d'apprentissage est ainsi envisagé comme un processus individuel (ibid.)

La troisième génération de la formation à distance se distingue par l'introduction de la communication en continu et par l'orientation sociale du processus d'apprentissage. Ces deux caractéristiques sont les éléments clés du développement conceptuel des modèles propres à cette génération (Harasim, 1990). La communication en continu est rendue possible grâce au développement des technologies de l'information et de la communication alors que l'inscription sociale de l'apprentissage prend appui sur les théories de l'apprentissage qui valorisent la communication pour supporter le processus de construction collective des connaissances.

[...]

La formation à distance de troisième génération tente de répondre de manière plus soutenue aux besoins cognitifs des apprenants en utilisant le forum de discussion et le courrier électronique. En misant sur la communication de groupe, elle tente également de satisfaire leurs besoins psycho-sociaux que les générations précédentes étaient dans l'incapacité de traiter (Henri, 1992). Les forums de discussion diminuent l'isolement, donnent la possibilité aux apprenants de socialiser et de développer un sentiment d'appartenance et un engagement envers le groupe (Kaye, 1992; Henri, 1992).

[...]

[La quatrième génération] a donné naissance aux concepts de téléapprentissage, de cyberapprentissage et d'environnement d'apprentissage virtuel.

[...]

Tout comme la troisième génération de formation à distance, la quatrième génération met de l'avant la notion de groupe et favorise les démarches collaboratives. Elle valorise les stratégies pédagogiques fondées sur les théories socio-cognitives et sur le constructivisme qui définissent l'apprentissage comme un processus social de négociation et de création de sens à travers un conflit cognitif (Jonassen et Land, 2000).

[...]

L'interaction soutenue et la réalisation d'activités collaboratives contribuent à la création de liens sociaux qui favorisent l'émergence de communautés d'apprentissage. Ce phénomène, basé sur la force des liens sociaux et sur le partage d'un but commun, est en grande partie attribuable à la qualité et à l'intensité des échanges que les environnements d'apprentissage de la quatrième génération entendent promouvoir.

Les stratégies pédagogiques propres aux diverses activités d'apprentissage ou modules sont intégrées dans le déroulement des activités modulaires et sont indiquées par des icônes (figure 1). Une importance particulière est accordée à un apprentissage de type socio-constructiviste et de type expérientiel. De même, l'exploitation des médias électroniques invite à mettre l'accent sur le développement d'une compétence critique à l'égard des enjeux liés à l'information et à la communication.

	<p>Fiche de travail</p> <p>L'étudiant est invité à répondre à des consignes ou à des questions.</p>
	<p>Lecture de texte choisi</p> <p>Les textes sont annexés à la version électronique et à la version papier de chaque module : voir <i>Recueil de textes</i>.</p>
	<p>Document d'accompagnement</p> <p>Les documents nécessaires à la réalisation des activités dans les fiches de travail sont annexés à la version électronique et à la version papier de chaque module : voir <i>Documents d'accompagnement</i>.</p>
	<p>Recherche sur Internet</p> <p>Cet icone invite à la recherche d'informations sur Internet. Quand l'accès à Internet n'est pas possible, les recherches peuvent se faire via des bases de données en bibliothèque.</p>
	<p>Enquête</p> <p>L'étudiant est invité à mener diverses activités d'investigation.</p>
	<p>Lien</p> <p>Cet icone invite l'étudiant à se référer à d'autres modules de ce programme de formation.</p>
	<p>Travail en équipe</p> <p>Cet icone invite à entrer en discussion avec les autres étudiants de son équipe de formation, avec lesquels il est possible d'échanger les fiches de travail selon les modalités choisies (courriel, téléphone, télécopieur, rencontres, etc.).</p>
	<p>Communication avec le tuteur</p> <p>Bien que l'étudiant puisse entrer en contact avec son tuteur tout au long de sa démarche d'apprentissage, cet icone indique un moment privilégié de contact, de mise au point, de bilan.</p>
	<p>Boîte à outils</p> <p>Cet icone renvoie à des informations méthodologiques utiles pour l'ensemble des activités du programme.</p>
	<p>Perspective internationale</p> <p>Certaines activités amènent l'étudiant à établir des liens entre les réalités de son milieu de vie et celles d'ailleurs. À cet effet, le Forum du programme offre des stratégies de communication entre les étudiants de différents pays et de diverses cultures.</p>

**Figure 1** : Les icones

## 7. L'ENCADREMENT

L'encadrement est assumé par une équipe de professeurs et chargés de cours. Les premières années, les personnes ayant participé activement au développement des modules de formation forment l'équipe d'encadrement. Par la suite, d'autres membres se joignent à l'équipe.

Les membres de l'équipe d'encadrement se répartissent la tâche d'enseignement par module<sup>4</sup>. Ils participent tous à l'ensemble des activités liées à la formation (incluant les mises à jour des contenus de formation), ce qui diffère du concept de tutorat, qui correspond plutôt à une « taylorisation » des tâches, souvent priorisé en formation à distance. L'approche de travail communautaire a été privilégiée pour diverses raisons dont : la congruence avec l'approche valorisée dans le programme de formation, la richesse de la diversité que l'apport de chacun des acteurs peut apporter aux apprenants, le développement professionnel du personnel enseignant.

Au cours de la première semaine d'activités, un membre de l'équipe d'encadrement contacte tous les participants par téléphone afin de vérifier leur compréhension du déroulement des activités du programme, et de les accompagner dans l'appropriation du matériel de formation et des outils techno-pédagogiques. À la suite de certaines difficultés, principalement d'ordre technologique, rencontrées par plusieurs étudiants de la première cohorte, un module préparatoire a été développé et intégré aux activités de la formation (cf. Partie 3, 4.5.1).

Diverses modalités permettent aux étudiants d'entrer en contact avec les membres de l'équipe d'encadrement :

- à distance – par courrier électronique ou le Web  
– par téléphone, par télécopieur ou par la poste
- en personne, lors de rencontres de groupe, selon les possibilités du contexte.

Ainsi, l'étudiant peut communiquer rapidement avec le responsable d'un module lorsqu'il a besoin d'accompagnement pour avancer dans la démarche. De façon régulière, l'étudiant transmet ses fiches de travail, sa fiche Bilan ainsi que sa fiche Évaluation au responsable du module qui peut ainsi suivre son cheminement.

## 8. LES CRITÈRES DE VALIDITÉ DE L'OFFRE DE FORMATION

Nous présentons les critères, inspirés par Rita Bissoonauth (2005, p. 256-261), qui nous ont servi à porter un regard évaluatif tout au long de la conception du programme ERE-Francophonie.

### *L'explicitation des choix théoriques et stratégiques.*

Il s'agit d'évaluer si les choix suivants sont explicités : les fondements du programme, les buts et les objectifs, la démarche pédagogique, le mode d'évaluation, les choix médiatiques, les ressources pédagogiques et le mode de soutien.

### *La prise en compte des principaux éléments de contenu de formation*

- Les savoirs. Il s'agit d'évaluer si le programme intègre les principaux éléments relatifs aux contenus suivants : l'historique et le développement de l'ERE, les diverses conceptions de l'éducation relative à l'environnement, les éléments axiologiques de l'ERE, la notion de soutenabilité, les connaissances relatives à l'environnement, les courants pédagogiques en

---

<sup>4</sup> Compte tenu de sa spécificité, le cours 3 (DID8531), qui est axé sur le développement d'un projet d'intervention en éducation relative à l'environnement par chaque étudiant, est assumé par un seul professeur.

éducation relative à l'environnement, les contextes, les structures et les ressources en éducation relative à l'environnement, les enjeux, les stratégies d'évaluation, la recherche en éducation relative à l'environnement.

- Les savoir-faire. Il s'agit d'évaluer si le programme incite au développement d'habiletés relatives aux activités suivantes : la planification pédagogique, la gestion de projet d'intervention éducative, l'intégration d'une dimension réflexive à l'intervention, la métacognition, la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication environnementale.
- Les savoir-être. Il s'agit d'évaluer si le programme intègre les éléments suivants : le développement de valeurs, la clarification des choix éthiques.
- Les savoir-agir (les compétences). Il s'agit d'évaluer si le programme intègre les différents éléments de contenu (savoirs, savoir-être et savoir-faire) sous la forme de compétences (savoir-agir en contexte). Il s'agit aussi d'évaluer si le programme est de nature à stimuler divers types de compétences.

***La prise en compte de la diversité des possibilités théoriques et pratiques en éducation relative à l'environnement.*** Il s'agit d'évaluer si le programme invite l'apprenant à se confronter à une diversité de conceptions de l'environnement, de l'éducation et de la relation environnement-éducation, et à se confronter à une diversité de choix pédagogiques pour l'éducation relative à l'environnement.

**La cohérence interne.** Il s'agit d'évaluer si les éléments de contenus sont cohérents entre eux; s'ils sont cohérents avec le cadre théorique de l'éducation relative à l'environnement tel qu'explicité; si les cadres de référence adoptés pour l'éducation relative à l'environnement pour la formation des formateurs et pour la formation à distance sont cohérents entre eux; si les éléments de contenus proposés sont cohérents avec les buts, les objectifs formulés ainsi que les compétences à développer; si les buts et les objectifs formulés sont cohérents avec le cadre théorique explicite de l'éducation relative à l'environnement; si les buts et les objectifs sont cohérents avec les stratégies et les activités de formation proposées; si les ressources pédagogiques sont cohérentes avec les approches pédagogiques utilisées; si les critères d'évaluation sont cohérents avec les buts et les objectifs de formation, avec le contenu proposé, avec les approches et les stratégies pédagogiques; si la démarche de formation est cohérente avec les objectifs de formation; et enfin, si le mode de soutien est cohérent avec les buts et les objectifs de formation.

***La qualité du contenu.*** Il s'agit d'évaluer si les éléments de contenu sont pertinents, bien organisés; s'ils sont présentés de manière aisément compréhensible pour le type d'étudiants auxquels ils sont destinés; si les éléments de contenu sont bien illustrés.

***L'adéquation de la structure administrative avec les particularités d'un programme à distance.*** Il s'agit d'évaluer si les éléments institutionnels existants sont adéquats et s'ils répondent aux besoins spécifiques d'un programme à distance.

## 9. LE CALENDRIER UNIVERSITAIRE

Les trois cours du programme sont répartis sur un an. Comme mentionné au point 5 de la Partie 2, les cours sont offerts de façon synchrone afin de favoriser l'approche collaborative.

La cohorte 2003-2004 s'est déroulée de novembre 2003 à décembre 2004, incluant deux semaines de relâche à la fin de chacun des cours :

- Cours 1 (DID 8530) : du 3 novembre 2003 au 29 février 2004 (avec arrêt de deux semaines en décembre);
- Cours 2 (ENV 7801) : du 15 mars au 26 juin 2004;
- Cours 3 (DID 8531) : 19 juillet au 15 décembre 2004.

La deuxième cohorte 2005 s'est déroulée de janvier à décembre 2005, incluant également deux semaines de relâche à la fin de chacun des cours :

- Cours 1 (DID 8530) : du 17 janvier au 24 avril 2005;
- Cours 2 (ENV 7801) : du 9 mai au 11 septembre 2005 (intégrant un temps d'arrêt du 18 juillet au 14 août);
- Cours 3 (DID 8531) : 26 septembre au 14 décembre 2005.

L'horaire du cours 2 n'était pas idéal. Pour certains étudiants, il était difficile de reprendre le fil conducteur après un mois d'arrêt. De plus, la période des vacances ne correspond pas aux vacances statutaires sur les différents continents (par exemple, en juillet pour le Québec et en août pour la France).

De plus, ce calendrier ne correspondait pas au calendrier officiel de l'UQAM. Afin de faciliter le passage d'une modalité à l'autre (modalité à distance à modalité *in situ* et vice-versa) et en même temps de concilier les périodes différentes de vacances, l'offre de formation a été ajustée au calendrier officiel à partir de la cohorte 2006 :

- Cours 1 (DID 8530) : début janvier à la 3<sup>e</sup> semaine d'avril;
- Cours 2 (ENV 7801) : début mai à la mi-juillet;
- Cours 3 (DID 8531) : début mai à la mi-décembre (avec arrêt de la mi-juillet à la 1<sup>re</sup> semaine de septembre).





### **PARTIE 3. L'ÉVALUATION DU PROGRAMME ERE-FRANCOPHONIE**

Cette section comprend deux volets : un volet « évaluation de programme » et un volet « recherche évaluative ». Le volet « évaluation de programme » s'attache essentiellement à caractériser et à évaluer le programme ERE-Francophonie dans le cadre d'une première expérimentation. Une telle évaluation met plus spécifiquement à contribution les étudiants de la cohorte expérimentale 2003-2004 et l'équipe d'encadrement de la formation, alors que les données recueillies lors des cohortes 2005 et 2006 viennent valider et, ou enrichir les résultats. Le volet « recherche évaluative » se greffe à ce projet de mise à l'essai du programme. Il concerne aussi bien les savoirs et les enjeux associés au développement du programme de formation que sa mise en œuvre. En cela, le développement du programme, de sa conception à son expérimentation, a été vu comme un creuset de recherches : recherche-intervention (action, intervention), recherche-développement (développement de programme), recherche-formation (formation et développement professionnels), et recherche évaluative (Sauvé, Panneton et Villemagne, 2004). En ce sens, nous avons formulé au départ les questions suivantes<sup>5</sup> :

- Dans quelle mesure le programme ERE-Francophonie contribue-t-il au développement des compétences attendues chez les étudiants en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement dans les milieux d'intervention formels et non formels?
- Le dispositif de formation est-il jugé adéquat par les acteurs du programme en ce qui concerne la structure, le contenu, la démarche de formation, l'encadrement, les aspects techniques et les modalités d'évaluation proposés et ce, en fonction de leurs attentes et compréhensions du champ de l'ERE?
- Quelles pistes d'amélioration de l'offre de formation émergent de l'évaluation effectuée lors de l'expérimentation de ce programme?
- Quels savoirs relatifs au développement de programme ce programme spécifique contribue-t-il à développer et à organiser?
- Quels savoirs relatifs à la formation à distance ce programme contribue-t-il à développer et à organiser?
- Quels sont les enjeux portés par le programme :
  - ✓ relativement au partenariat?
  - ✓ relativement à la formation à distance?
  - ✓ relativement au développement de programmes de formation à distance?
  - ✓ relativement à l'encadrement des étudiants dans le cadre de programmes de formation à distance?
  - ✓ relativement au développement professionnel des chargés de cours?
  - ✓ relativement à la gestion administrative de programmes de formation à distance?
  - ✓ relativement à l'institutionnalisation de programmes de formation à distance?

---

<sup>5</sup> Nous verrons que l'ampleur des tâches de l'équipe d'encadrement n'a pas permis de mener une recherche systématique à partir de chacune de ces questions. Toutefois, ce rapport présente des éléments de réponse intéressants.

- En quoi la dynamique de l'expérimentation de ce programme a-t-elle contribué à la formation continue de l'équipe d'encadrement?
- Le dispositif du programme ERE-Francophonie permet-il de favoriser une triple proximité :
  - ✓ proximité entre l'étudiant et le professeur et, ou chargé de cours?
  - ✓ entre les étudiants/étudiants dans une perspective socio-constructiviste?
  - ✓ entre l'étudiant et son milieu de vie comme premier laboratoire de l'étude du rapport à l'environnement?
- Le programme ERE-Francophonie repose-t-il sur un dispositif d'apprentissage collaboratif opérationnel?

## **1. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE**

Trois catégories d'objectifs sont présentées : les objectifs du volet « évaluation de programme », les objectifs du volet « recherche » et les objectifs reliés au développement professionnel.

### **1.1. Les objectifs du volet « évaluation de programme »**

Les principaux objectifs du volet « évaluation de programme » sont :

- Caractériser le profil des étudiants de la cohorte expérimentale au regard du programme ERE-Francophonie proposé.
- Déterminer le taux de succès des étudiants de la cohorte expérimentale et le taux de rétention du programme ERE-Francophonie.
- Caractériser et évaluer les dimensions du programme ERE-Francophonie en fonction des attentes des acteurs, soit :
  - ✓ le contenu pédagogique,
  - ✓ la démarche d'apprentissage,
  - ✓ le travail d'équipe,
  - ✓ l'encadrement des étudiants,
  - ✓ le forum de discussion,
  - ✓ les modalités d'évaluation,
  - ✓ les aspects techno-pédagogiques,
  - ✓ la charge de travail,
  - ✓ la dynamique de formation.
- Identifier les pistes d'amélioration de l'offre de formation, particulièrement du point de vue de la démarche éducative et des supports techno-pédagogiques de formation.

### **1.2. Les objectifs du volet « recherche »**

Les objectifs du volet « recherche » sont :

- Identifier les savoirs et les enjeux associés au partenariat développé dans le cadre de l'élaboration d'un programme international francophone de formation à distance tel le Programme ERE-Francophonie.

- Mettre en évidence les savoirs et les enjeux de formation émergeant de l'expérimentation du programme ERE-Francophonie relativement,
  - ✓ au dispositif de formation global,
  - ✓ à l'accompagnement à distance,
  - ✓ à l'apprentissage collaboratif,
  - ✓ à l'apprentissage contextualisé et expérientiel.
- Examiner la pertinence des choix pédagogiques relatifs à la « distance transactionnelle » au sein de la relation de formation, dont les indicateurs sont le niveau de structuration du programme et l'intensité du dialogue entre le professeur et,ou chargé de cours et l'apprenant. (voir l'encadré ci-dessous)
- Examiner la pertinence et la mise en œuvre du paradigme de l'apprentissage socio-constructiviste choisi dans le cadre du programme ERE-Francophonie.
- Identifier les savoirs et les enjeux relatifs à la gestion et à l'institutionnalisation du programme ERE-Francophonie.

**La distance transactionnelle**  
(Rita Bissoonauth, 2005, p. 98-99)

D'une part, le niveau de dialogue entre l'apprenant et le tuteur et, d'autre part, la structure du programme sont des indicateurs de mesure de la distance transactionnelle de la relation éducationnelle (Moore, 1990). Lorsqu'il y a peu de structure dans un programme, le dialogue doit être plus soutenu. L'interaction peut alors donner lieu à un enseignement et à un apprentissage plus personnalisés. La distance transactionnelle dans ce genre de programme est faible puisque le niveau de dialogue est élevé en raison du peu de structure prédéterminée.

Ainsi, un programme qui ne comporte ni dialogue ni structure (-D-S) accusera une plus grande distance transactionnelle tandis qu'un programme basé sur le dialogue et très peu structuré (+D-S) sera considéré comme ayant une distance transactionnelle faible. En formation à distance, la majorité des programmes s'alignent entre ces deux pôles, c'est-à-dire qu'ils se situent entre les programmes de type -D-S et ceux de type +D-S (Moore, 1977).

Types de programmes de formation à distance (Moore, 1977)

Distance transactionnelle	Dynamique*		Type de programme
Plus distant	- D	- S	Programme sans dialogue et sans structure
	- D	+ S	Programme sans dialogue et avec structure
Moins distant	+ D	+ S	Programme avec dialogue et structure
	+ D	- S	Programme avec dialogue et sans structure

\* D = Dialogue; S = Structure

### **1.3. Les objectifs de développement professionnel**

Trois objectifs de développement professionnels ont été ciblés :

- Déterminer l'apport formatif et réflexif de la dynamique de l'expérimentation du programme ERE-Francophonie à la formation continue de l'équipe d'encadrement.
- Caractériser les domaines de compétences nécessaires à l'accompagnement des étudiants à distance au regard du rôle et des responsabilités d'encadrement du professeur et, ou chargé de cours dans le cadre du programme ERE-Francophonie.
- Identifier des pistes de développement professionnel du professeur et, ou chargé de cours du programme ERE-Francophonie.

## **2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

### **2.1. Les choix épistémologiques et méthodologiques**

En vue de choisir et d'éclairer notre propre démarche évaluative développée pour le programme, nous avons procédé à une recension bibliographique (non exhaustive), recension axée sur la mise en évidence des formes d'évaluations existantes pour les programmes de formation et plus spécifiquement des programmes de formation à distance en éducation relative à l'environnement, dont quelques aspects clés sont exposés ci-après.

De façon très générale, deux grandes approches d'évaluation sont à distinguer : l'approche formaliste et l'approche naturaliste. L'approche formaliste, de tendance positiviste, est orientée vers la prise de décision au regard de l'efficacité du programme alors que l'approche naturaliste de l'évaluation cherche à appréhender une réalité particulière du point de vue des acteurs engagés dans le programme de formation. Elle prend appui sur les préoccupations des acteurs concernés par l'objet évalué et les problématiques correspondantes. Une telle approche n'est pas facile à mettre en œuvre, car elle demande du temps et de la flexibilité de la part des acteurs qui sont engagés (McCulloch, 1997). Cette approche fonde ce que Guba et Lincoln (1989) appellent la quatrième génération d'évaluation visant l'amélioration des pratiques sociales et éducationnelles (Van der Maren, 1999) alors que les auteurs associent les trois premières générations à l'approche naturaliste (tableau 3).

Associée au paradigme constructiviste et critique, l'évaluation de la 4<sup>e</sup> génération repose sur la mise en œuvre d'un processus de recherche interactif entre chercheurs et participants. Un design méthodologique souple la caractérise, et vise à permettre l'évaluation du processus de formation et, dans une moindre mesure, l'évaluation des « effets » de la formation sur les étudiants, du dispositif mis en place et même de l'institution à l'origine du programme de formation (Glikman, 2002, p. 268-269). Cette forme d'évaluation vise à questionner les acteurs de l'évaluation et à développer leur réflexion critique dans la recherche. Le savoir émergent de ce processus est une construction signifiante et contextualisée de situations vécues par les acteurs en jeu.

Plusieurs auteurs proposent des orientations ou des pistes pour l'évaluation de programmes en éducation, que nous discutons au regard de nos choix présents. Glikman (2002) considère trois niveaux fondamentaux d'évaluation : l'évaluation des personnes et des « acquis », l'évaluation des outils et l'évaluation des dispositifs, c'est-à-dire « la mise en œuvre de l'ensemble des outils » et de la démarche de formation. Selon Glikman, ce dernier niveau est propre à l'éducation à distance. Johnson (2002) souligne par ailleurs une autre spécificité de l'évaluation

de programmes de formation à distance : il s'agit de l'évaluation des aspects technologiques du dispositif de formation. La démarche évaluative entreprise pour le programme ERE-Francophonie correspond à l'évaluation d'un dispositif de formation et surtout du processus de formation, incluant finalement l'évaluation des « modalités d'évaluation des personnes » et des outils choisis. Cette évaluation des dispositifs peut bien entendu être effectuée *a priori*, en cours d'action et après l'action. Nous avons retenu deux temps d'évaluation, en particulier pour la collecte de données, soit l'évaluation pendant l'expérimentation pour réorienter certains aspects de la formation « en cours de formation », et l'évaluation post-expérimentation.

**Tableau 3 : Quatre « générations » d'évaluation**  
(Guba et Lincoln, 1989)

	<b>Axée sur...</b>	<b>Buts</b>
1 <sup>re</sup> génération	La mesure	- Mesurer les effets - Généraliser
2 <sup>e</sup> génération	L'atteinte des objectifs	- Vérifier l'atteinte des objectifs
3 <sup>e</sup> génération	La prise de décision	- Porter un jugement - Prendre des décisions
4 <sup>e</sup> génération	L'évaluation répondante	- Orienter vers le changement social

Pour leur part, Mehrotra, Hollister et McGahey (2001) insistent sur la prise en compte de trois dimensions dans l'évaluation de programmes d'éducation à distance ainsi que leurs relations d'influence mutuelle : 1) des « *intrants* » qui rassemblent les caractéristiques des étudiants, les caractéristiques du programme, notamment son design (ex. : technologies choisies, ressources documentaires, personnel enseignant, etc.); 2) des « *processus* » du programme qui correspondent aux interactions entre étudiants-enseignants, étudiants-étudiants, aux réalisations de tâches, aux supports (appuis) apportés aux étudiants, etc.; 3) des résultats du programme, en particulier ceux liés à la rétention du programme et au succès des étudiants. C'est sur cette dernière dimension que l'évaluation se penche le plus souvent alors que, selon Mehrotra et coll. (2001), ces trois dimensions sont fondamentales. Le programme ERE-Francophonie prend en compte ces trois dimensions d'évaluation en mettant l'accent sur l'évaluation des processus, soit la démarche éducative proposée, ainsi que sur les outils et les supports techniques ou humains qui contribuent à cette démarche de formation.

Johnson (2003) propose par ailleurs un ensemble de principes qui caractérisent une bonne pratique d'enseignement à distance que nous résumons ici : 1) une bonne pratique encourage les contacts entre les étudiants et les responsables de la formation; 2) une bonne pratique favorise la réciprocité et la coopération entre les étudiants; 3) une bonne pratique utilise des techniques actives d'apprentissage; 4) une bonne pratique fournit des « *feedbacks* » rapides aux étudiants; 5) une bonne pratique met l'accent sur les temps affectés aux apprentissages; 6) une bonne pratique communique des attentes élevées aux étudiants; et enfin 7) une bonne pratique respecte les divers talents et modes d'apprentissage des étudiants.

Sans entrer dans le détail, The Institut for Higher Education Policy (2000) identifie quant à lui vingt-quatre conditions ou repères de qualité d'une formation à distance (utilisant Internet) regroupés en sept grandes catégories : il s'agit de repères relatifs au support institutionnel, au développement des cours, à l'enseignement/apprentissage, à la structure des cours, au support aux étudiants, au support de la faculté et à l'évaluation.

Quant à l'approche AEIOU en évaluation de programme à distance, elle comprend les dimensions suivantes : « Accountability [imputabilité], Effectiveness [efficacité], Impact [impact], Organizational context [contexte organisationnel] and Unanticipated consequences [conséquences inattendues] » (Simonson, 1997; Simonson et coll., 2003). Simonson (1997) considère que cette approche « éclectique » a l'avantage de concilier des méthodes qualitatives et quantitatives.

David M. Fetterman (1996) aborde l'évaluation en tant que processus de renforcement « *Empowerment Evaluation* ». Discutée entre autres lors du Congrès annuel de l'American Evaluation Association de 1993, cette approche, axée sur la collaboration et la participation des principaux intéressés, «  *vise à aider les apprenants à s'aider eux-mêmes et à améliorer leur démarche de formation par un processus d'autoévaluation et de réflexion<sup>6</sup> »* (traduction libre, p. 5). L'évaluation d'un programme n'est plus perçue comme une finalité, mais fait partie intégrante du processus d'amélioration continue du programme. On pourrait considérer cette approche comme une 5<sup>e</sup> génération d'évaluation.

Une recherche menée par Rita Bissoonauth (2005) explore l'évaluation de programmes à distance en éducation relative à l'environnement. Elle constate que l'évaluation de programme en éducation relative à l'environnement est souvent calquée sur celle de disciplines traditionnelles, ce qui selon Clary (1997, *In Bissoonauth, 2005*) ne lui convient pas : les savoirs, mais aussi les valeurs et les conduites qui fondent le rapport à l'environnement sont des dimensions essentielles de l'apprentissage. Dans ce contexte, le choix d'une approche d'évaluation de programmes s'est orienté vers l'approche naturaliste dont nous avons parlé précédemment. Toutefois, aucun cadre de référence complet pour l'évaluation de programmes de formation en éducation relative à l'environnement n'a été à ce jour développé. Dans le contexte de l'évaluation de programmes de formation des enseignants, Bissoonauth (2005) a néanmoins recensé les propositions inspirantes de Mathison (1992), Pankratz (1989) et Zimpher (1989), mais qui ne prennent pas en compte le contexte de formation ni même les caractéristiques des étudiants.

Quant à l'évaluation de programmes de formation à distance, Bissoonauth recense plusieurs modèles formalistes et d'autres modèles de type mixte : ceux de Woodley et Kirwood (1986), le modèle AEIOU dont nous avons déjà parlé et le modèle de Dean et coll. (1995), mais qui demeurent, selon Bissoonauth, inadaptés, soit parce qu'ils sont trop formalistes, soit parce que certaines dimensions d'évaluation sont ignorées (par exemple, les caractéristiques des apprenants).

Au regard de la recension d'écrits réalisée, l'évaluation du programme ERE-Francophonie a été conçue dans une perspective de recherche évaluative. Cette recherche prend appui sur une épistémologie interprétative et critique. Entre l'approche formaliste et naturaliste de l'évaluation, nous avons opté pour une démarche de recherche évaluative dite « naturaliste » (Anadon et coll.,

---

<sup>6</sup> «  *is designed to help people help themselves and improve their programs using a form of self-evaluation and reflection. »*

2000, p. 34) ou « sensible » (*responsive model*) (Kennedy et Kettle, 1995; Bissoonauth, 2005), inspirée de la 4<sup>e</sup> génération de l'évaluation de Guba et Lincoln (1989) et en partie de la 5<sup>e</sup> génération présentée par Fetterman (1996).

Notre démarche d'évaluation repose ainsi sur plusieurs principes clés (Anadòn et coll., 2000) :

- L'évaluation est au service des acteurs du projet évalué, à la fois les étudiants et les membres de l'équipe d'encadrement; l'évaluation participative dans une formation à distance est à ce titre considérée par McCulloch (1997) comme une dimension intégrante des « opportunités d'apprentissage » pour les étudiants;
- L'évaluation est une composante intrinsèque du développement du projet évalué. Il s'agit d'une évaluation dans l'action et après l'action dans une perspective d'amélioration de l'offre de formation;
- L'évaluation est réalisée avec la collaboration des acteurs clés du projet évalué; elle fait donc appel à la collaboration des étudiants et de l'équipe d'encadrement (elle-même partie prenante du développement du programme) qui étaient informés et conscients de leur participation à une première cohorte expérimentale du programme ERE-Francophonie; la collaboration de ces acteurs présente une difficulté inhérente à la distance qui les sépare. McCulloch (1997) met en évidence quelques aspects reliés à la distance : le peu d'opportunité de rencontres entre étudiants et professeurs ou chargés de cours; la motivation des étudiants est le plus souvent centrée sur le cours en lui-même plus que sur son évaluation;
- L'évaluation vise à stimuler la réflexion des acteurs, en particulier un retour critique sur leurs apprentissages;
- L'évaluation concerne autant les processus que les résultats du programme ERE-Francophonie;
- L'évaluation doit favoriser la mise en évidence des pistes d'amélioration des pratiques éducatives en jeu et de la démarche évaluative elle-même;
- L'évaluation repose sur l'interaction, c'est-à-dire la mise à contribution des acteurs en jeu en sollicitant leur participation à la cueillette de données;
- La réflexion est au cœur de l'évaluation puisque cette dernière stimule la pensée critique des participants à l'évaluation.

## **2.2. L'objet d'évaluation**

Le contenu, les processus d'apprentissage, la dynamique de formation ainsi que le matériel du programme ont été évalués à partir d'une première expérience de mise en œuvre en 2003-2004, sous l'angle de la pertinence au regard des attentes des acteurs du programme.

## **2.3. Les participants à l'évaluation**

L'équipe d'encadrement, les étudiants de la cohorte expérimentale 2003-2004 du programme ERE-Francophonie ont été mis à contribution pour l'évaluation du programme à distance et, dans une moindre mesure, les étudiants des cohortes 2005 et 2006.

L'équipe d'encadrement était composée de trois professeurs de l'UQAM et de trois chargés de cours ayant tous collaboré au développement du programme à distance. Cinq des six membres ont assumé une tâche d'enseignement à un moment ou l'autre de l'expérimentation alors qu'un membre en a assumé la direction. Les résultats ont été compilés à partir de journaux de bord, de rencontres de groupe tenues régulièrement pendant la durée de la formation ainsi qu'à la fin des formations.

Les étudiants de la cohorte expérimentale 2003-2004 ont contribué systématiquement à l'évaluation. Nous nous sommes également servis des résultats d'évaluation du questionnaire-bilan par cours des cohortes 2005 et 2006, afin de valider et, ou d'enrichir les résultats d'évaluation de la cohorte expérimentale. On peut ainsi constater le caractère évolutif de l'expérience.

#### **2.4. Les stratégies et les moments d'évaluation**

Plusieurs moments d'évaluation ont été planifiés en cours de projet, que ce soit pour les étudiants ou pour l'équipe d'encadrement. À la fin de chaque module, les étudiants de la cohorte expérimentale ont été invités à répondre à une fiche d'évaluation (annexe 2). Ils ont formulé leur appréciation relativement aux différents aspects de chacun des quinze modules de formation, en particulier le contenu, les fiches d'activités, le recueil de textes, les aspects technologiques, le travail d'équipe, l'encadrement et d'autres aspects éventuels.

À la fin de chaque cours, les étudiants ont été à nouveau sollicités afin de dresser un bilan général. Plusieurs formules ont été utilisées : entrevues individuelles, entrevues de groupe et réponses écrites individuelles au moyen d'un questionnaire-bilan (annexe 3). Ce bilan visait à recueillir l'appréciation générale relative à chaque cours, ainsi qu'à colliger des informations spécifiques relatives au contenu pédagogique, à la démarche d'apprentissage, au travail d'équipe, aux forums de discussion, à l'encadrement, aux aspects techno-pédagogiques, à la charge de travail.

Quant à l'équipe d'encadrement, une discussion de groupe a eu lieu à la fin des cours 1 et 2 avec comme support aux échanges le questionnaire-bilan. Des données ont également été recueillies tout au long du programme au moyen de comptes rendus de réunions des membres de l'équipe d'encadrement ainsi qu'au moyen de journaux de bord tenus par eux.

Les membres de l'équipe d'encadrement ont aussi collecté plusieurs types d'informations écrites relatives aux activités d'apprentissage et aux interactions entre les chargés de cours et les étudiants à savoir : les portfolios (fiches de travail) de chaque étudiant, les courriers électroniques échangés entre les chargés de cours et les étudiants, les échanges lors des forums de discussion synchrones et asynchrones, les comptes rendus d'entrevues téléphoniques entre membres de l'équipe d'encadrement et étudiants.

Le tableau 4 présente la collecte et l'analyse de données. Les stratégies de collecte de données choisies sont, selon Johnson (2003), celles spécifiquement associées aux programmes de formation à distance : questionnaires par module et par cours (questionnaire-bilan), entrevues (entrevues téléphoniques et entrevues en présentiel), groupes de discussion (étudiants et membres de l'équipe d'encadrement). Pour chacune des stratégies, les informations recherchées et les corpus analysés y sont présentés. L'analyse des données a porté sur plusieurs types de corpus : les portfolios des étudiants, les forums de discussion et les courriels, les fiches d'évaluation par



module et les questionnaires-bilan par cours, les comptes rendus de réunions de l'équipe d'encadrement et les journaux de bord des membres de l'équipe.

### **2.5. Les critères d'évaluation de la pertinence de la proposition**

Le choix de critères d'évaluation est une dimension « sensible », difficile dans toute démarche d'évaluation et ce, d'autant plus si l'on souhaite définir les indicateurs qui y sont associés pour nous aider à porter un jugement. Nous adoptons les critères de validité présentés au point 8 (Partie 2) de Rita Bissoonauth (2005, p. 256-261). Par ailleurs, d'autres critères ont été proposés aux étudiants de la cohorte expérimentale, à savoir la pertinence, l'intérêt, la clarté et la quantité. Ces critères concernent le contenu de chaque module, les fiches d'activités et le recueil de textes (annexe 2). Ils permettent de porter un regard évaluatif sur le programme ERE-Francophonie en lien avec les divers aspects ayant fait l'objet d'une description et d'une analyse critique. Enfin, le logiciel N'Vivo et la base de données Access ont été utilisés lors de l'analyse des données.

**Tableau 4 : La collecte et l'analyse de données**

<b>Productions écrites des acteurs</b>	Informations recherchées	- Informations relatives au contenu de la formation, à la démarche de formation, à l'encadrement, aux apprentissages des étudiants, aux aspects techniques et aux modalités d'évaluation du programme
	Stratégie d'analyse	- Analyse de contenu thématique
	Corpus analysé	- Fils de discussion des forums - Courriels échangés entre les professeurs ou chargés de cours et les étudiants pour la durée du programme - Portfolios par module des étudiants du programme - Comptes rendus de réunion d'équipe - Journaux de bord
<b>Questionnaires</b>	Informations recherchées	- Informations relatives à l'évaluation par les étudiants des 15 modules de formation selon plusieurs dimensions : contenu du module, fiches d'activités, recueil de textes, aspects techniques, travail en équipe, encadrement et autres aspects - Informations relatives à l'évaluation par les étudiants des 3 cours du programme selon les dimensions suivantes : contenu pédagogique, démarche d'apprentissage, travail en équipe, forum de discussion, encadrement, évaluation des apprentissages, aspects techno-pédagogiques, charge de travail, et autres commentaires.
	Stratégie d'analyse	- Analyse de contenu thématique
	Corpus analysé	- Réponses aux fiches d'évaluation par module - Réponses aux questionnaires-bilan par cours
<b>Entrevues individuelles</b>	Informations recherchées	- Informations relatives à l'évaluation par deux étudiants des 15 modules de formation selon les dimensions suivantes : contenu du module, fiches d'activités, recueil de textes, aspects techniques, travail en équipe, encadrement et autres aspects
	Stratégie d'analyse	- Analyse de contenu thématique
	Corpus analysé	- Verbatims des entrevues semi-dirigées avec les étudiants

<b>Groupes de discussion</b>	Informations recherchées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informations relativement à l'évaluation par les chargés de cours du programme selon ses dimensions suivantes : contenu pédagogique, démarche d'apprentissage, travail en équipe, forums de discussion, encadrement, évaluation des apprentissages, aspects techno-pédagogiques, charge de travail, et autres commentaires.</li> <li>- Informations relativement à l'évaluation par deux étudiants des 15 modules de formation selon les dimensions suivantes : contenu du module, fiches d'activités, recueil de textes, aspects techniques, travail en équipe, encadrement et autres aspects</li> </ul>
	Stratégie d'analyse	- Analyse de contenu thématique
	Corpus analysé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbatims des groupes de discussion avec les professeurs et,ou chargés de cours</li> <li>- Verbatims des groupes de discussion étudiants - professeurs et,ou chargés de cours</li> </ul>

### 3. DESCRIPTION DES COHORTES

#### 3.1. La cohorte expérimentale 2003-2004

Douze étudiants, dont cinq femmes et sept hommes, ont initialement été admis au programme à distance. Huit d'entre eux l'ont terminé.

À chacun des cours, des étudiants en situation particulière se sont joints à cette cohorte expérimentale : 1) ceux inscrits à un seul cours du programme dans le cadre d'une entente interuniversitaire; 2) ceux admis initialement au programme offert sur le campus de l'UQAM et qui ont poursuivi leur formation à distance (retour dans leur pays d'origine, contrats à l'étranger) (tableau 5).

- Cours 1 (DID8530). Treize étudiants inscrits : douze étudiants admis au programme à distance et un étudiant inscrit dans le cadre d'une entente interuniversitaire.

Bilan : dix réussites, deux abandons (problème de santé, contraintes professionnelles) et un échec (travaux non complétés).

Notons qu'un étudiant du programme a réussi le cours 1, mais n'a pas poursuivi la formation en raison de contraintes professionnelles.

- Cours 2 (ENV7801). Onze étudiants inscrits : huit étudiants admis au programme à distance, deux étudiants précédemment admis au programme sur le campus et un étudiant inscrit dans le cadre d'une entente interuniversitaire.

Bilan : Aucun échec. Aucun abandon.

- Cours 3 (DID8531). Treize étudiants inscrits : huit étudiants admis au programme à distance et cinq étudiants initialement inscrits au programme sur campus.

Bilan : Onze réussites et deux abandons (étudiants initialement inscrits au programme sur campus).

Lors de l'expérimentation du programme, quatre nationalités étaient représentées (française, haïtienne, canadienne, camerounaise), mais six pays de résidence ont été recensés (France, Haïti, Canada, Argentine, Trinidad, Cameroun).

**Tableau 5 : Description de la cohorte expérimentale 2003-2004**

Cours	Nombre	Provenance	Annulation d'inscription	Cours réussis
Cours 1 DID8530	13	Programme à distance (12) Entente interuniversitaire- Sherbrooke (1)	2	10
Cours 2 ENV7801	11	Programme à distance (8) Programme sur campus* (2) Entente interuniversitaire- Sherbrooke – ACIDI (1)	Aucune	11
Cours 3 DID8531	13	Programme à distance (8) Programme sur campus* (5)	2 (du programme offert sur campus) (maladie; étudiante à la maîtrise)	11

\* Étudiants ayant quitté la région de Montréal et, ou le Canada pour raisons professionnelles et désirant poursuivre le programme débuté sur le campus

Remarque : pour les prochaines rubriques, seuls les douze étudiants admis initialement au programme ont été considérés puisque nous nous penchons précisément sur l'évaluation de ces étudiants (tableau 6).

*Scolarité des étudiants :*

- Sept personnes sont titulaires d'une formation universitaire de niveau équivalent ou supérieur à la maîtrise<sup>7</sup> (DEA, Master, Maîtrise, Diplôme d'ingénieur);
- Quatre personnes sont titulaires d'une formation de niveau équivalent au baccalauréat (BTS, Baccalauréat);
- Une personne est titulaire d'une formation de niveau collégial (DEC).

*Occupation :*

Onze des douze étudiants de la cohorte expérimentale occupent un emploi à temps plein : cinq sont professeurs (différents niveaux), deux sont animateurs, un est consultant indépendant, alors que trois exercent une occupation « autre » : vice-recteur universitaire, responsable d'un regroupement d'intérêt public en éducation et responsable d'association. Une personne poursuit parallèlement une maîtrise en gestion des ressources maritimes dans une autre université.

---

<sup>7</sup> Les niveaux d'études mentionnés comme point de repère sont ceux du système scolaire québécois (Maîtrise, Baccalauréat, Diplôme d'études collégiales).

**Tableau 6 : Profil de la cohorte expérimentale 2003-2004**

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômé(e)s
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle	
Arras (France)	DEA	M	Consultant en écodéveloppement	Diplômé
Montpellier (France)	BTS Agricole	M	Professeur - Chargé de projet dans un centre de ressources pédagogiques	Diplômé
Montpellier (France)	Diplôme d'ingénieur agronome avec spécialisation env.	F	Animatrice Réseau École et Nature	Abandon (problèmes de santé)
Malmaison (France)	Master Relations internationales	M	Responsable du bureau Edu France	Réussite du cours 1 Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (contraintes professionnelles)
Delmas (Haïti)	Maîtrise Ressources naturelles	M	Enseignant chercheur universitaire	Diplômé
Delmas (Haïti)	Master Sciences animales	M	Vice-recteur aux affaires académiques	Diplômé
Rimouski (Canada)	Maîtrise Gestion Ressources maritimes	F	Étudiante	Abandon (impossibilité de suivre deux formations simultanément)
St-Faustin (Canada)	Baccalauréat en enseignement secondaire - sciences	F	Enseignante au secondaire	Abandon (contraintes professionnelles)
Ste-Agathe-des-Monts (Canada)	Baccalauréat en enseignement secondaire - géographie	F	Naturaliste responsable du volet éducatif dans un centre touristique et éducatif	Diplômée
Fort- Smith (Canada)	Diplôme d'études collégiales – Technique Intervention loisirs	F	Coordonnatrice d'une association	Diplômée
Petit Valley (Trinidad)	Baccalauréat en enseignement secondaire - sciences	M	Enseignant des sciences au secondaire	Diplômé
Yaoundé (Cameroun)	Diplôme d'enseignement secondaire 2 <sup>e</sup> grade	M	Professeur dans un lycée technique	Diplômé

### *Contexte d'étude :*

Nous définissons le contexte d'étude selon plusieurs caractéristiques : le soutien éventuel par l'employeur de l'étudiant, les contraintes éventuelles relatives au contexte technologique :

- Un seul étudiant de la cohorte expérimentale est supporté par son employeur (financement de sa formation) sur onze personnes en situation d'emploi.
- Quatre étudiants ont vécu des difficultés d'accès aux TIC, (régions géographiques éloignées).

Nous constatons tout d'abord la diversité culturelle des étudiants. L'origine et les lieux de résidence des étudiants sont diversifiés. Une certaine mobilité des étudiants est constatée : un Français réside en Argentine alors qu'un autre réside au Québec; un Québécois est à Trinidad. Cette diversité des origines et des lieux de vie permet de riches échanges culturels entre autres lors du travail collaboratif en équipe et des forums de discussion. Nous avons également mis en évidence la diversité des domaines de formation universitaire des étudiants (avec une dominante en sciences biologiques). On observe toutefois une certaine homogénéité des niveaux de formation : sept étudiants sur douze ont un niveau équivalent à une maîtrise et quatre ont un niveau équivalent au baccalauréat. Le rapport à l'éducation est également relativement homogène. Les étudiants sont majoritairement en formation continue (11/12), une seule personne étant en formation initiale.

Dans ce contexte international de formation, nous avons aussi constaté la diversité des systèmes éducatifs qui ont formé et modelé les étudiants de la cohorte expérimentale. Cette situation pourrait avoir des répercussions sur le niveau de difficultés rencontrées chez certains de même que sur l'encadrement à offrir. La francophonie internationale engendre également une pluralité de rapports à la langue française : s'agit-il de la langue maternelle? S'agit-il de la seconde langue parlée? Ces différentes possibilités ont un impact sur les constructions de phrases, le choix des mots et des expressions, la qualité de l'expression écrite dont il y a lieu de tenir compte pour les professeurs ou chargés de cours du programme.

Dans cette cohorte relativement hétérogène, des affinités préférentielles entre les étudiants se sont progressivement développées. Les Français et les Québécois semblent avoir eu plus de facilité à créer des liens affectifs, qui se sont manifestés par des rencontres informelles, c'est-à-dire au-delà et en dehors du programme de formation.

D'un point de vue occupationnel, nous avons constaté une relative homogénéité. Neuf étudiants sur douze exercent une profession dans le domaine de l'éducation.

Une diversité de contextes technologiques a également été mise en évidence. Ce contexte technologique peut être limitant pour certains participants : accessibilité aux outils technologiques (accès Internet par exemple), qualité des communications (Internet, téléphone). Une telle diversité conditionne la participation des étudiants aux moments d'interactions entre étudiants, la maîtrise des outils techno-pédagogiques du programme (Internet, messagerie électronique, forum de discussion, CD-Rom, WebCT) et la communication entre étudiants de même qu'entre étudiants et professeurs et, ou chargés de cours.

D'un point de vue de la gestion de la cohorte des étudiants du programme au cours de sa première année d'expérimentation, une réflexion s'est amorcée autour de l'idée de la mise en place de conditions favorisant des passerelles entre le programme d'études supérieures en

éducation relative à l'environnement à distance et sur le campus (offert depuis 1997 à l'UQAM), facilitant ainsi la mobilité des étudiants, et leur permettant de poursuivre leur formation et ce, malgré de nouvelles contraintes (par exemple, retour dans leur pays d'origine, contrats à l'étranger). Il est donc apparu pertinent de développer une offre de formation en éducation relative à l'environnement bimodale : à la fois sur le campus et à distance. Une telle « bimodalité » offre de la flexibilité et de la souplesse aux étudiants admis au programme dont la mobilité peut être un obstacle à la poursuite de leurs études. C'est pourquoi, il a été convenu d'adopter le même calendrier universitaire pour les cohortes subséquentes à celle de 2003-2004.

Certaines passerelles entre programmes ont également été développées pour les étudiants du programme ERE-Francophonie. Par exemple, en 2005, un étudiant de la première cohorte a entrepris une maîtrise en éducation qui lui accorde une reconnaissance des cours effectués dans le cadre de ce programme.

### 3.2. La cohorte 2005

Dix-sept étudiants, dont six femmes et onze hommes, ont initialement été admis au programme ERE-Francophonie. Deux se sont désistés avant le début du premier cours, n'ayant pu trouver le financement requis, et une étudiante a abandonné pendant le 1<sup>er</sup> mois de formation (raison professionnelle). Huit d'entre eux ont terminé le programme. Deux ont finalisé le programme au sein de la cohorte 2006 (tableau 7).

Six nationalités sont représentées : belge, béninoise, canadienne, française, suisse, togolaise. Une Belge réside au Pérou et un Québécois, au Togo.

D'un point de vue professionnel, la majorité travaille à temps plein au sein d'organismes gouvernementaux ou d'ONG. Quelques-uns sont enseignants. Une étudiante est en formation initiale. Tous les étudiants assument le financement de leur formation. Cinq personnes sont titulaires d'une formation universitaire de niveau équivalent ou supérieur à la maîtrise<sup>8</sup> (DEA, Master, Maîtrise, Diplôme d'ingénieur). Huit personnes sont titulaires d'une formation de niveau équivalant au baccalauréat (BTS, Baccalauréat). Quatre personnes sont titulaires d'une formation de niveau collégial (DEC).

Comme pour la cohorte 2003-2004, on constate une diversité de contextes technologiques. Ce contexte technologique a été limitant pour quelques participants : accessibilité aux outils technologiques (accès Internet, messagerie électronique), qualité des communications (Internet, téléphone).

- Cours 1 (DID8530). Quinze étudiants inscrits : quatorze étudiants admis au programme à distance et un étudiant inscrit dans le cadre d'une entente interuniversitaire.

Bilan : quatorze réussites et un échec (travaux non complétés).

Notons qu'un étudiant du programme a réussi le cours 1, mais n'a pas poursuivi la formation en raison de contraintes professionnelles. Un autre étudiant ayant réussi le cours 1 a reporté son inscription au cours 2 à la session été 2006.

---

<sup>8</sup> Les niveaux d'études mentionnés comme point de repère sont ceux du système scolaire québécois (Maîtrise, Baccalauréat, Diplôme d'études collégiales).



- Cours 2 (ENV7801). Treize étudiants inscrits : onze étudiants admis au programme à distance, un étudiant précédemment admis au programme sur campus et un étudiant inscrit dans le cadre d'une entente interuniversitaire.

Bilan : onze succès, un échec, une annulation d'inscription (reportée à la session été 2006)

- Cours 3 (DID8531). Treize étudiants inscrits : douze étudiants admis au programme ERE-Francophonie et un étudiant inscrit dans le cadre d'une entente entre universités.

Bilan : onze réussites et deux échecs.

**Tableau 7 : Profil de la cohorte 2005**

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômés
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle	
Huaraz (Pérou)	Doctorat en sciences	F	Agente de développement pour une ONG Enseignante secondaire	Diplômée
Cotonou (Bénin)	Certificat Gestion de la qualité des lacs Diplôme technique supérieure en hydraulique	F	Agente au service de l'hydrologie, Direction générale de l'hydraulique du Bénin	Diplômée
Port-au-Prince (Haïti)	Ingénieur civil	M	Fonctionnaire au Service d'éducation environnementale du Ministère de l'environnement	Abandon au cours du 1 <sup>er</sup> mois de formation
Sherbrooke (Canada)	Baccalauréat multidisciplinaire (droit, criminologie, relations interculturelles)	F	Gestionnaire de projets en droit	Diplômée
Kpalimé (Togo)	Techniques d'écologie appliquée	M	Formateur en éducation relative à l'environnement pour une ONG	Diplômé
Chezard (Suisse)	Diplôme en géographie	F	Collaboratrice scientifique à l'Office fédéral de l'environnement	Diplômée
Kpalimé (Togo)	Diplôme technique supérieure en gestion/administration	M	Chargé de programme en éducation relative à l'environnement et formateur pour une ONG	Diplômé
La Pocatière (Canada)	Maîtrise en éducation	M	Enseignant et chargé de cours	Cours 2 : inscription à une session ultérieure (2006) Cours 1 et 3 réussis
St-Jérôme (Canada)	Baccalauréat multidisciplinaire en Sciences humaines	M	Intervenant et aide-agricole Responsable en environnement	Abandon du programme après le 2 <sup>e</sup> cours : cours 1 réussi; cours 2 : échec

Suite)

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômés
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle	
Yamoussoukro (Côte d'Ivoire)	DESTP Ingénieur	M	Ingénieur au Ministère de l'Agriculture	Désistement : coûts trop élevés
Pointe-aux-Outardes (Canada)	Baccalauréat en biologie de l'environnement	F	Coordonnatrice de projets	Abandon du programme après le cours 1 (raison professionnelle) Cours 1 réussi
Sherbrooke (Canada)	Technique des Sciences naturelles	M	Coordonnateur environnemental pour une Municipalité régionale de comté	Abandon du programme après le 2 <sup>e</sup> cours (maladie) Cours 1 réussi
Chaponost (France)	BEATEP environnement	M	Responsable de l'ERE à la Communauté urbaine de Lyon	Diplômé
Colombes (France)	Baccalauréat 1 <sup>er</sup> cycle	F		Désistement : coûts trop élevés
Kpalimé (Togo)	Maîtrise en sciences écologiques	M	Coordonnateur d'un réseau de clubs scolaires et d'associations de jeunesse en ERE	Abandon des cours 1 et 3 (problème de financement) Cours 2 réussi
Douai (France)	Licence en géographie	M	Animateur environnement urbain pour une ONG	Cours 2 : inscription à une session ultérieure (2006) Cours 1 et 3 réussis
Shawinigan (Canada)	Baccalauréat en biologie	M	Animateur en ERE	Diplômé

### 3.3. La cohorte 2006

Vingt étudiants, dont neuf femmes et onze hommes, et ont initialement été admis au programme ERE-Francophonie. Deux se sont désistés avant le début de la session, un n'ayant pu trouver le financement requis et l'autre manquant de disponibilité. Quatre étudiants ont abandonné pendant le 1<sup>er</sup> mois de formation (raisons professionnelles, problème de santé). Cinq ont terminé le programme dans la même cohorte. Deux ont finalisé le programme au sein de la cohorte 2007 (tableau 8).

Six nationalités sont représentées : algérienne, canadienne, française, haïtienne, libanaise et malgache. Tous les étudiants résident dans leur pays d'origine sauf l'étudiant algérien qui réside à Paris (France).

D'un point de vue professionnel, la majorité travaille à temps plein, soit au sein d'organismes gouvernementaux ou d'ONG, soit comme enseignants. Un étudiant poursuit des études doctorales. Deux étudiants bénéficient du support financier de leur employeur.

Trois personnes sont titulaires d'une formation universitaire de niveau équivalent ou supérieur à la maîtrise<sup>9</sup> (DESS, Maîtrise). Onze personnes sont titulaires d'une formation de niveau équivalant au baccalauréat (BTS, Baccalauréat). Trois personnes sont titulaires d'une formation de niveau universitaire d'un an (certificat) et trois personnes sont titulaires d'une formation de niveau collégial (DEC).

Comme pour les cohortes précédentes, on constate une diversité de contextes technologiques. Ce contexte technologique a été limitant pour quelques participants : accessibilité aux outils technologiques (accès Internet, messagerie électronique), qualité des communications (Internet, téléphone).

- Cours 1 (DID8530). Dix-sept étudiants inscrits : seize étudiants admis au programme ERE-Francophonie et un étudiant inscrit comme étudiant libre.

Bilan : quatorze réussites, trois annulations d'inscription

Notons que sept étudiants admis au programme qui ont réussi le cours 1 ont soit reporté l'inscription à une année ultérieure (un), abandonné le programme en raison de contraintes professionnelles (deux), de problèmes financiers (deux) ou de maladie (deux).

- Cours 2 (ENV7801). Douze étudiants inscrits : neuf étudiants admis au programme ERE-Francophonie, deux étudiants de la cohorte antérieure et un étudiant provenant du programme offert sur le campus.

Bilan : sept réussites, deux échecs, trois annulations d'inscription

- Cours 3 (DID8531). Six étudiants inscrits : quatre étudiants admis au programme ERE-Francophonie et deux étudiants provenant du programme offert sur le campus.

Bilan : six réussites.

---

<sup>9</sup> Les niveaux d'études mentionnés comme point de repère sont ceux du système scolaire québécois (Maîtrise, Baccalauréat, Diplôme d'études collégiales).

**Tableau 8 : Profil de la cohorte 2006**

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômés	Poursuite des études
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle		
Saint-Hilaire des Loges (France)	Certificat d'aptitudes pédagogiques Professeur d'école	F	Chef d'établissement Institutrice Présidente d'une ONG en ERE	Diplômée	
Ancy sur Noselle (France)	Licence	M		Désistement : coûts trop élevés	
Port-de-Paix (Haïti)	Licence en sciences économiques	M	Responsable du bureau agricole au Ministère de l'Agriculture	Diplômé	
Québec (Canada)	Maîtrise, mineur en sc. biologiques	F	Étudiante doctorat en médecine Psychologue	Diplômée	
Gaspé (Canada)	Maîtrise en biologie Certification en sc. de l'éducation	F	Interprète naturaliste Enseignante	Cours 1 : réussi Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (contraintes professionnelles)	
Bobodioulasso (Burkina-Faso)	Bacc. en littérature	F	Éducatrice stagiaire	Cours 1 : réussi Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (problèmes financiers)	
Québec (Canada)	Certificat en pédagogie	M	Enseignant	Annulation au 1 <sup>er</sup> cours	
Gaspé (Canada)	DEC sciences de la nature	M	Naturaliste-interprète	Annulation au 1 <sup>er</sup> cours : manque de disponibilité	
Jonquière (Canada)	Bacc. en plein air et tourisme d'aventure DESS éco-conseil	F	Éducatrice en environnement	Cours 1 et 2 : réussis Cours 3: inscription en 2007	

Suite)

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômés	Poursuite des études
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle		
Sainte-Croix (Canada)	Bacc. génie chimique	M	Directeur environnement	Cours 1 : réussite Cours 2 : échec	
Rollet (Canada)	Certificats sc. environnement et en communication organisationnelle	F	Naturaliste	Cours 1 : réussi Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (manque de disponibilité)	
Lac Beauport (Canada)	Bacc.	M	Professionnel de recherche	Désistement : manque de disponibilité	
Antananarivo (Madagascar)	Inspectorat – École normale supérieure, enseignement primaire	M	Directeur du programme du WWF de Madagascar	Cours 1 : réussi Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (manque de disponibilité)	
Bobodioulasso (Burkina-Faso)	Certificat de qualification de 6e année de l'enseignement secondaire	M	Éducateur pré-stagiaire	Cours 1 : réussi Abandon après le 1 <sup>er</sup> cours (problèmes financiers)	
Gaspé (Canada)	DEC sciences de la nature	M	Adjoint à l'interprétation –	Désistement : manque de disponibilité	
Beyrouth (Liban)	DESS en environnement	F	Enseignante	Inscription comme étudiante libre Cours 1 : réussi	Doctorat en sc. env. UQAM (Sept. 2006)

Suite)

Provenance (ville et pays)	Profil			Diplômés	Poursuite des études
	Scolarité	Genre	Expérience professionnelle		
Gaspé (Canada)	DEC professionnel Techn. inv. recherche bio.	F	Naturaliste-interprète	Annulation au 1 <sup>er</sup> cours : manque de disponibilité	
Grand-Mère (Canada)	Certificat en sc. de l'environnement	F	Sensibilisatrice en environnement	Cours 1 : réussi Cours 2 et 3 : inscription à une session ultérieure (2007)	
Paris (France)	Bacc. +4 en sciences religieuses	M	Directeur de programme – Université interdisciplinaire	Diplômé	
Québec (Canada)	Bacc. biologie	M	Naturaliste-interprète	Diplômé	

#### **4. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION**

Rappelons que l'évaluation du programme ERE-Francophonie concerne plus spécifiquement l'expérience vécue en 2003-2004 lors de son expérimentation par l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'UQAM au regard des attentes des principaux acteurs. Les données d'évaluation ont été collectées par module (annexe 2) et par cours (annexe 3). Pour chaque dimension évaluée, nous présentons l'analyse des données et discutons les résultats. Pour chaque dimension, le point de vue des étudiants et celui de l'équipe d'encadrement sont exposés, lorsque les informations sont disponibles.

##### **4.1. L'évaluation générale du programme de formation**

Les étudiants ont souligné l'importance du caractère international du programme ERE-Francophonie, qui crée une ouverture interculturelle et qui contribue au développement d'un réseau de relations fondé sur des affinités. L'équipe d'encadrement a d'ailleurs constaté un engagement affectif des étudiants et le développement d'un sentiment de communauté ainsi que d'un intérêt pour l'apprentissage collaboratif :

J'ai été étonnée de l'engagement de tout le monde, et aussi de l'engagement des étudiants qui ont même eu un engagement affectif à l'égard du programme. Il y a quelque chose qui les rejoint au-delà d'une formation ordinaire. Je pense qu'il s'est créé un sentiment de communauté que plusieurs ont aimé. Ce qui m'a le plus étonnée : je ne pensais pas que les étudiants apprécieraient à ce point le travail en équipe. Je pensais qu'ils le vivraient comme une entrave. [...] J'ai été surprise, dans leurs témoignages, de l'importance qu'ils ont attribuée au travail collaboratif et à la dimension internationale du programme qui le distingue de nombreuses formations à distance. (Un membre de l'équipe d'encadrement)

Plusieurs considèrent le programme très exigeant en termes d'investissement personnel. Sa poursuite nécessite des aménagements dans leur vie personnelle, des tensions pouvant apparaître entre leurs activités professionnelles (manque de temps) et leur projet de formation. Pour quelques-uns, la dimension technique du programme représente également une difficulté quotidienne à surmonter, le principal problème étant l'accès à une connexion internet fiable et de qualité.

Une certaine hétérogénéité de la cohorte d'étudiants a été soulignée. Certains étudiants éprouvent plus de difficultés que d'autres à répondre aux exigences du programme. À l'international, cette hétérogénéité se traduit au niveau de la formation des étudiants, de leur maturité professionnelle et aussi de leurs différences culturelles. Les professeurs ou chargés de cours doivent donc en tenir compte et adapter leur encadrement en conséquence. Quels outils se donner dans ce contexte pour mieux vivre le programme, en particulier du point de vue des professeurs ou chargés de cours? La question demeure ouverte.



## **4.2. Les taux de succès et de rétention**

Le taux de rétention correspond au nombre de personnes qui ont poursuivi et complété chacun des cours jusqu'à leur réussite. Ce taux est calculé en intégrant uniquement les étudiants admis au programme ERE-Francophonie. Il est à noter que certains étudiants ont soit abandonné après le premier cours, soit poursuivi lors d'une cohorte ultérieure, ce qui explique la différence du nombre de participants d'un cours à l'autre et ce, pour la même cohorte.

*Taux de rétention par cours :*

- Cours 1-DID8530 : 75 % (9/12)
- Cours 2-ENV7801 : 100 % (8/8)
- Cours 3-DID8531 : 100 % (8/8)

Quant au taux de succès, il correspond au pourcentage de réussite de l'ensemble des étudiants pour chacun des cours. Ce taux est calculé en tenant compte des étudiants admis au programme ainsi que de ceux ayant le statut d'étudiant libre ou faisant l'objet d'une entente interuniversitaire.

*Taux de succès par cours :*

- Cours 1-DID8530 : 90 % (9/10)
- Cours 2-ENV7801 : 100 % (8/8)
- Cours 3-DID8531 : 100 % (8/8)

Les causes d'abandon sont multiples : surcharge de travail universitaire, incompatibilité du programme avec les exigences de l'employeur, maladie ou fatigue générale, nouveau mandat professionnel, etc. L'équipe d'encadrement a fait preuve de beaucoup de souplesse à l'égard des contraintes personnelles de chacun (entre autres réaménagement de calendrier de remise des travaux) afin de permettre la poursuite du programme dans des conditions acceptables. Une telle souplesse fait partie de l'esprit du programme, mais peut avoir un impact sur la dynamique de la formation puisque ce programme est synchrone et repose sur les principes d'interaction et de travail collaboratif.

## **4.3. Le contenu de la formation**

Cette section traite des aspects suivants : le contenu pédagogique des modules de formation et les recueils de textes associés à chaque module. En plus de ces deux aspects, nous abordons la charge de travail des étudiants, étroitement liée aux contenus de formation.

### ***4.3.1 Le contenu pédagogique des modules de formation***

Comme décrit dans la Partie 2 (point 4) de ce rapport, le contenu pédagogique de cette formation à distance est réparti dans trois cours organisés selon une structure modulaire. Aux quinze modules obligatoires s'ajoutent six modules d'enrichissement ainsi qu'une « Boîte à outils ». Un recueil de textes et des documents d'accompagnement complètent chacun des vingt et un modules.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants (par module et par cours)

### Cours 1-DID8530

Les modules du cours 1 ont tous été jugés pertinents ou très pertinents par les étudiants. Ce cours a été très apprécié pour plusieurs raisons :

- Il répond aux attentes initiales des étudiants à des « aspirations de contenus, de remise en question » (Luc), à un besoin de faire le point, de mettre de l'ordre dans ses idées, d'y voir plus clair en ERE, que ce soit à partir de motivations personnelles ou professionnelles.
- Le contenu des modules est dans l'ensemble jugé intéressant, clair, pertinent, bien structuré. Certains ajoutent que le contenu est passionnant. Des points clés sont également mis en évidence par plusieurs étudiants dont : la logique selon laquelle les modules se succèdent, la progressivité ressentie dans l'organisation des contenus de formation. Les modules sont même jugés indispensables à une formation en éducation relative à l'environnement. Le contenu du cours 1 est d'autant plus pertinent qu'il est associé à une pratique, à une expérience. Le cours prend en effet tout son sens, car il se réfère à leur expérience personnelle. Enfin, certains modules abordent plus de concepts que d'autres, ce qui a un impact sur la charge de travail des étudiants.

Voici quelques commentaires relatifs au module 1 :

Ce module permet de « se plonger dans le vif du sujet » (Lise)

« Il répond et structure un ensemble de questions et de réflexions qui se posent à moi depuis que j'ai une pratique en ERE. » (Luc)

« En début de cours, il était logique de commencer par des définitions, par notre vision de départ, par des visions de l'ERE historique et actuelle. » (Caroline)

Voici quelques commentaires relatifs au module 6 :

« Il s'est avéré extrêmement pertinent de prendre le temps de clarifier mes propres valeurs en lien avec l'environnement. » (Anne-Marie)

« Le contenu philosophique était très intéressant. Les valeurs et l'éthique sont des sujets passionnants que j'adore aborder, discuter, travailler. L'éthique critique est le fondement de mes discussions avec des amis! Un de mes modules préférés! » (Ian)

C'est un sujet essentiel auquel je trouve important d'y consacrer un module entier. (Luc)

Au-delà du contenu de formation, d'autres éléments ont contribué à l'appréciation du cours 1, en particulier, les échanges entre étudiants de divers pays ont suscité enthousiasme et intérêt : « Partager avec des personnes de cultures différentes est un point fondamental ». (Philippe)

Quelques critiques sont également formulées à l'endroit des modules du cours 1 :

- Le module 3 présente une vision d'ensemble très négative du développement.
- Le module 4, en particulier pour ceux qui ont déjà une formation en éducation, présente du « déjà vu ».

## Cours 2-ENV7801

Le contenu du cours 2 a été globalement très apprécié par les étudiants. Il a répondu à leurs attentes, notamment celle de mieux saisir les réalités et les problématiques environnementales. Les contenus des modules de formation ont été jugés le plus souvent très pertinents et souvent pertinents. Ce cours a été très apprécié par les étudiants pour plusieurs raisons :

- Il brosse un portrait assez large et complet des multiples facettes et possibilités de l'éducation relative à l'environnement. Il permet de faire un tour d'horizon des problématiques environnementales en les clarifiant. De plus, la diversité des contenus et la profondeur de la formation (textes, activités de réflexion et de rédaction) créent une ouverture sur les réalités environnementales, notamment celles de son propre milieu.
- Les liens entre les cours 1 et 2 ainsi que leur complémentarité sont mis au jour :

Ce cours m'a permis de percevoir, de comprendre et de vivre comment on peut appliquer et pratiquer l'éducation relative à l'environnement, tandis que le cours 1 m'avait permis d'en comprendre les fondements et les principes. (Martine)

Il permet d'articuler les connaissances théoriques du cours 1 à une analyse critique de problématiques concrètes. (Philippe)

Pour moi, dans le cadre d'une formation en éducation relative à l'environnement, il m'apparaît essentiel de considérer la nature des réalités environnementales afin de pouvoir mettre en œuvre un processus éducatif pertinent. Sans cette réflexion, l'éducation relative à l'environnement pourrait se limiter à la mise en œuvre d'activités sans fondements ou liens avec la réalité, le lieu, la communauté, etc. (Catherine)

- La possibilité d'intégrer les éléments de contenu dans sa vie personnelle et professionnelle, et ce, durant le cours même, grâce aux connaissances développées et aux outils du cours 2;
- Le cours 2 associe toujours réflexion et action; il stimule sans cesse la pensée critique;
- Pour ceux qui se sentent plus novices dans le domaine de l'environnement, le cours 2, en lien avec le cours 1, constitue un véritable éveil aux réalités sociales et environnementales.

Toutefois, certains commentaires soulèvent des points à améliorer, par exemple l'absence de moments de synthèse à la fin d'un cours. Quelques suggestions d'améliorations sont formulées :

- Module 8 : mieux clarifier les divers éléments qui sont traités et ce, dès le début du module;
- Modules 9, 10 et 11 : établir des liens avec le module 8;
- Module 13 : ajouter des schémas illustrant les différentes « stratégies » de gestion environnementale;
- L'approfondissement de certains thèmes ou de certaines sections de modules est suggéré. Par exemple au module 9, il s'agirait d'explorer plus en profondeur le rapport religion/environnement ou le rapport femme/environnement. La relation spirituelle des gens à la ville aurait aussi été une dimension pertinente à traiter. Au module 12, la section destinée à intégrer les problématiques environnementales biosphériques dans le cadre du processus d'éducation relative à l'environnement est jugée trop succincte.

Lors de la cohorte de 2006, l'équipe d'encadrement a procédé à un remaniement mineur. Ainsi, les contenus des modules 9 et 10, 11 et 12, 13 et 14 ont été traités de manière plus intégrée, réduisant ainsi la durée du cours sans sacrifier les apprentissages. Par exemple, les concepts des modules 11 et 12 ont été traités ensemble, sous la thématique de l'alimentation. Cette approche des problématiques environnementales locales, régionales et biosphériques a permis une meilleure compréhension de la synergie existant entre les problématiques tout en allégeant la charge de travail.

### Cours 3-DID8531

Dans l'ensemble, le cours 3 a été apprécié pour sa clarté, son intérêt, sa bonne organisation ainsi que parce qu'il offre la possibilité d'intégrer les apprentissages des cours 1 et 2 dans un projet concret motivant. Le cours 3 a ainsi répondu aux attentes des étudiants en favorisant l'émergence de projets, en leur donnant des balises, par exemple en les obligeant à définir des objectifs et à se donner des échéances pour mener à terme le projet choisi. Les étudiants considèrent le cours 3 adapté à leurs besoins, car ils y trouvent un contenu varié et vaste à partir duquel ils peuvent faire des choix qui leur sont propres.

Toutefois, pour certains, le module 21 serait trop général compte tenu du type de travaux à effectuer. Les modules d'enrichissement utilisés dans le cadre du cours 3<sup>10</sup> sont jugés pertinents, voire très pertinents dans leur ensemble.

Pour aider au développement de projets, il a été suggéré de mettre en ligne des projets réalisés par d'anciens étudiants. Actuellement, les étudiants ont accès à une liste de projets d'intervention en éducation relative à l'environnement mis en œuvre par des étudiants des cohortes antérieures. Ces exemples montrent la vaste gamme de possibilités et peuvent servir d'inspiration.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Les membres de l'équipe d'encadrement soulignent la richesse, la complétude et la pertinence du contenu pédagogique du programme : le cours 3 propose « une bonne démarche pour planifier son projet d'ERE et éviter de ne rien oublier, tout en conservant un esprit critique ». Ils mettent aussi en évidence la complémentarité des modules et des cours.

Ces constats constituent, pour certains membres, une découverte et, ou une prise de conscience réalisée en cours d'expérimentation : ils considèrent qu'ils n'avaient pas suffisamment la vision d'ensemble du programme, certains n'ayant été impliqués que de façon ponctuelle lors de la phase de conception modulaire du programme. Une telle appréciation de la richesse du contenu pédagogique a également été rapportée aux professeurs ou chargés de cours par les étudiants. Toutefois, l'expérimentation du programme met en évidence des pistes d'amélioration à intégrer dès les cohortes suivantes ou à intégrer lors d'une réflexion plus globale du programme selon l'importance des améliorations à apporter. Ces pistes émergent de réflexions individuelles ou collectives des membres de l'équipe d'encadrement :

---

<sup>10</sup> Module 15 *Enjeux de l'information et de la communication en matière d'éducation*; Module 16 *Infrastructures et ressources en éducation relative à l'environnement*; Module 17 *L'animation : une dynamique d'éducation relative à l'environnement*; Module 18 *La communication : une dimension intégrante des projets d'éducation relative à l'environnement*; Module 19 *Le partenariat en ERE. Principes, enjeux et stratégies*; Module 20 *Recherche-intervention-formation : un processus rétroactif*.

- *Absence de points de vue diversifiés.* Cet aspect concerne plus spécifiquement le module 3 du cours 1. En effet, la majorité des auteurs des textes choisis partagent un point de vue similaire sur l'idée de développement durable. Afin de remédier à cette situation, des liens plus explicites avec le module 14, qui traite de l'écodéveloppement, sont ajoutés. De nouveaux textes sont également intégrés au module 3.
- *Diminution de l'ampleur du contenu pédagogique valorisé.* L'équipe d'encadrement de même que certains étudiants ont constaté que le contenu pédagogique du programme pourrait servir de support au développement d'un programme de maîtrise (quarante-cinq crédits universitaires) alors qu'actuellement ce matériel correspond à un programme court universitaire de deuxième cycle de neuf crédits : « Le programme est plus du niveau Master que de celui d'un programme court. Dans le cas du maintien de la charge de travail actuelle, il faudrait que les participants puissent se dégager à mi-temps pour la réalisation de leurs études. » (Philippe). Le contenu pédagogique est riche, mais trop abondant compte tenu du type de programme offert. Dès les modules 1 et 2, et malgré une première sélection en vue de réduire le contenu pédagogique faisant l'objet d'apprentissage, il a été nécessaire d'effectuer d'importants ajustements pour limiter l'essoufflement des étudiants, mais aussi celui de l'équipe d'encadrement (nous y reviendrons ultérieurement). L'enjeu de cette réduction des contenus pédagogiques a donc été d'assurer et de maintenir une qualité de formation dans le respect de la capacité d'étude des étudiants et de la capacité d'encadrement des professeurs et, ou chargés de cours. Le danger et la crainte que certains étudiants survolent les modules ont également été discutés par les membres de l'équipe d'encadrement. Des pistes de solution ont été suggérées : repérer dans chaque module les contenus essentiels et pondérer le temps consacré à chacun des modules en fonction de leur importance relative au regard des objectifs de formation.

Je ferais attention à la question de l'allègement (du contenu de formation). Les étudiants continuent de voir le contenu des modules au complet (puisque'ils ont l'ensemble du matériel de formation) et certains ont l'impression de manquer quelque chose. Ils souhaitent tout regarder et finissent par survoler le module. D'un côté, il y a peut-être un moyen d'alléger de façon moins hermétique ou compartimentée en établissant des portfolios pour chaque cours, comme mentionné précédemment. Il s'agit d'un effort de planification à effectuer. (Un membre de l'équipe d'encadrement)

- *Prise en compte des « nœuds pédagogiques ».* Lors du cours 2, les membres de l'équipe d'encadrement ont constaté la difficile compréhension pour les étudiants de certains concepts fondamentaux explorés au cours 1. Il s'agit par exemple des « nœuds » suivants : paradigme, représentation, stratégie pédagogique, stratégie d'exploration, démarche pédagogique, projet pédagogique, approche pédagogique, étapes de résolution de problèmes. Des pistes de solutions ont été émises : 1) développer un glossaire des principaux nœuds de compréhension; 2) développer des schémas conceptuels favorisant la compréhension des liens entre les concepts; 3) repenser le temps consacré aux concepts qui posent problème.

### 4.3.2 Les recueils de textes

De façon générale, les étudiants apprécient avoir accès, et ce, au-delà de la durée de la formation, à un corpus de textes par module qui reflète une diversité de perspectives et de points de vue. Ils considèrent que les textes permettent d'approfondir des sujets explorés dans les modules de formation : « Les recueils stimulent la réflexion critique, enrichissent le contenu de la formation. Ils considèrent que les textes permettent d'approfondir des sujets explorés dans les modules de formation » (Alain). Ils constituent une « banque d'informations » très riche à laquelle les étudiants peuvent se référer en tout temps. Ces derniers apprécient de façon différente les textes à l'étude : certains les jugent remarquables et accessibles alors que d'autres les trouvent complexes.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

#### Cours 1-DID8530

Selon les étudiants, les textes des recueils du cours 1 sont bien choisis et intéressants. Par ailleurs, la quantité de textes est jugée trop abondante. Une sélection de textes obligatoires pour chaque module est donc nécessaire. Seul le recueil de textes du module 3 fait l'objet d'une critique plus sévère. L'absence de textes exprimant des visions positives du développement, des visions favorables à la mondialisation est soulignée par les étudiants : « Il est important d'avoir différentes entrées dans une approche critique de l'ERE » (Philippe). Comme il a été dit précédemment, le lien avec le module 14, qui traite de l'écodéveloppement, n'était peut-être pas suffisamment mis en évidence. Il importera d'introduire de nouveaux textes présentant une vision différente du développement.

#### Cours 2-ENV7801

Le choix des textes accompagnant les modules du cours 2 est jugé adéquat et pertinent. Les textes ont stimulé la réflexion critique des étudiants et enrichi le contenu des modules de formation : ils ont permis de clarifier certains concepts; ils ont offert des pistes de réflexion; ils sont un incitatif à approfondir l'exploration de certains sujets. Toutefois, le nombre de lectures suggérées est encore jugé trop important, au détriment de la qualité de la lecture des étudiants qui se sentent pressés par le temps.

#### Cours 3-DID8531

De façon générale, les étudiants se disent très satisfaits des textes proposés au cours 3, que ce soit ceux disponibles dans le recueil de textes ou ceux conseillés par le professeur et, ou chargé de cours pour le développement de leur projet spécifique : « Les textes suggérés par mon chargé de cours ont été d'un grand intérêt pour moi. Ils m'ont permis d'éclaircir mes idées sur la recherche et de trouver les éléments méthodologiques dont j'avais besoin » (Philippe).

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Les textes sont d'un grand intérêt, faciles à comprendre, et pertinents. Il est jugé important d'explorer en profondeur les auteurs pour aller au-delà des synthèses présentées dans les modules. Pour le cours 3, les textes étaient moins nombreux, comparativement aux cours 1 et 2.

De façon générale, les recueils offrent une grande richesse de textes qui sont en adéquation avec les modules. Certains textes sont parfois plus difficiles d'accès pour les étudiants. Une mise à jour régulière serait à envisager.

### ***4.3.3 La charge de travail des étudiants***

Le rythme de la formation s'appuie sur la réalisation d'un module de formation toutes les deux semaines. Une moyenne de dix heures de travail par semaine a été initialement évaluée. Il s'agit d'un programme de formation continue, destiné à des professionnels en activité. Les étudiants sont donc aux études à temps partiel.

En plus des données d'évaluation collectées par module et par cours à l'aide des fiches d'évaluation ou de questionnaires d'évaluation, certains échanges lors des forums de discussion ont également servi à l'évaluation de cette dimension.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

#### Cours 1-DID8530

La charge de travail est une dimension au cœur des préoccupations des étudiants. Le module 1 a constitué un premier défi de taille en début de cours. En plus de s'adapter à l'approche, au matériel et aux outils techno-pédagogiques, la charge de travail estimée à dix heures de travail par semaine était largement dépassée, suscitant ainsi des questionnements et des inquiétudes. Un partage d'informations au sujet de la charge de travail, en particulier lors du premier forum de discussion, a permis d'apporter rapidement des ajustements. S'il y a une certaine satisfaction à avoir suivi le cours 1, il a exigé beaucoup d'effort. Une telle charge de travail nécessite une grande motivation pour poursuivre jusqu'au bout.

Même si pendant le cours 1 ils constatent une diminution de la charge de travail à la suite des commentaires émis à la fin du premier module, les étudiants suggèrent de revoir la charge de travail dans son ensemble afin de leur permettre de conjuguer ce cycle d'études avec un emploi à plein temps (et pour certains, une vie familiale). Le temps moyen consacré à chaque module est toutefois variable selon les étudiants : pour les uns, le temps de travail varie de trente-sept à quarante-neuf heures par module, alors que pour d'autres, il est de quinze à trente heures. Certains ont développé des stratégies personnelles pour réaliser l'ensemble des tâches demandées. L'idéal de charge de travail énoncé par les étudiants oscille quant à lui entre huit heures et quinze heures de travail par semaine. L'un des étudiants souligne que la diminution de la charge de travail ne doit pas se faire au détriment de la qualité de la formation, le programme étant suivi plutôt par intérêt que pour l'obtention du diplôme.

Les étudiants ont proposé quelques remaniements : prendre plus de temps pour effectuer certains modules du cours 1 et, ou diminuer la quantité de travail (mieux doser le travail, en particulier dans le choix des fiches et dans la quantité des questions) que l'étudiant doit effectuer dans le cadre de ce cours.

#### Cours 2-ENV7801

La charge de travail moyenne par module selon les étudiants est assez variable. Certains consacrent de vingt-six à quarante-quatre heures par module alors que d'autres investissent en moyenne vingt heures. Divers commentaires au regard de la fatigue sont par ailleurs énoncés à la fin du module 13, l'avant-dernier module du cours 2. Le rythme de travail apparaît réaliste pour certains étudiants qui considèrent s'être habitués au rythme de la formation. Plusieurs suggèrent néanmoins de réaliser chaque module en trois semaines afin de mieux conjuguer études et travail et absorber, s'il y a lieu, les retards et les imprévus. Il pourrait aussi s'agir de supprimer un ou deux modules ou sinon d'intégrer une semaine de rattrapage à mi-parcours du cours 2. Les

suggestions relatives à la charge de travail par module sont très variables. Pour les uns, c'est huit à dix heures par semaine, pour un autre, c'est quinze heures par semaine. Il est donc difficile de dégager un idéal commun pour satisfaire les attentes, les contraintes et la capacité de travail et d'investissement de chacun tout en respectant les exigences d'un programme de deuxième cycle universitaire.

### Cours 3-DID8531

La charge de travail est jugée réaliste. Pour aborder le module 21 de façon sereine, il serait toutefois important d'intégrer au préalable les notions des modules 16 à 20.

Les dates de planification du cours 3 étaient peu appropriées : commencer le cours 3 à la mi-juillet, période de vacances scolaires, a eu pour conséquence que rares ont été ceux qui ont pu débiter leur projet avant septembre. Les dates ont donc été modifiées. En effet, en mai-juin, des lectures et des activités leur sont suggérées afin d'identifier des idées ou d'orienter le projet, d'amorcer ou de poursuivre leur réflexion sur le projet qui sera développé de septembre à décembre.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Au terme du cours 3, un regard général sur le programme permet de constater l'ampleur des contenus. Selon l'équipe d'encadrement, la charge de travail de l'ensemble des cours a été largement sous-évaluée. Une telle situation a occasionné pour les étudiants : 1) un essoufflement dès les premiers modules, essoufflement qui a eu un impact sur l'ensemble du programme; 2) des retards de remises de travaux, qui pour certains étudiants se sont accumulés de module en module; 3) certains étudiants ont eu de la difficulté à suivre le rythme de formation et ainsi à participer aux activités collectives, telles que le travail en équipe et les forums de discussion, aspect primordial de l'approche adoptée dans ce programme de formation.

Pour pallier cette surcharge de travail, plusieurs aménagements ont été introduits dès le premier cours de la cohorte expérimentale : allègement des travaux individuels et en équipe exigés à chaque module (nombre de fiches de travail); souplesse dans la remise des travaux pour respecter les rythmes personnels de travail et les contraintes personnelles.

D'autres pistes de changement ont aussi été énoncées dans une perspective d'amélioration, en particulier : modifier le rythme de travail de remise des travaux aux deux semaines, en intégrant les moments d'évaluation des apprentissages (par exemple, des forums de discussion transversaux) ou en pondérant l'importance relative des différents modules; intégrer une à deux semaines de « rattrapage » entre deux cours; modifier la répartition des travaux entre fiche de travail/fiche-bilan et développer un portfolio. Dès la cohorte 2005, il a été convenu d'offrir aux étudiants dès le 2<sup>e</sup> cours un plan de cours détaillé au lieu d'une feuille de route, ainsi qu'un portfolio par module qui regroupent les contenus et les activités choisis dans les modules comme apprentissage de base — obligatoire — devant servir à l'évaluation. Ces nouveaux outils ne se substituent pas aux modules et aux recueils de textes qui demeurent un matériel de formation complet et disponible, mais permettent de cibler les parties des modules abordées prioritairement. En effet, la première activité de chaque module invite l'étudiant à lire le module dans son intégralité.



Après discussions, il a été également convenu de ne plus couvrir le module 7 (cours 1), qui propose des activités d'analyse et de jugement critique, ces apprentissages étant traités de façon transversale dans tous les modules. Ainsi, une semaine a été ajoutée pour l'étude du module 1 ainsi que le module 4, modules qui explorent des concepts d'éducation et de pédagogie plus difficiles à intégrer (cf. 4.3.1, *Prise en compte des « nœuds pédagogiques »*).

#### **4.4. Les apprentissages des étudiants et l'atteinte des compétences générales**

##### **4.4.1. Les apprentissages des étudiants**

Cette section présente le point de vue des étudiants et des membres de l'équipe d'encadrement concernant les principaux apprentissages résultant du processus de formation proposé dans le cadre du programme ERE-Francophonie. Ces apprentissages peuvent correspondre à des connaissances, à des habiletés, à des attitudes, à des valeurs ou à des savoir-faire.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

##### Cours 1–DID8530

- Clarification du lien entre éducation et environnement;
- Confrontation de ses propres conceptions à d'autres conceptions liées à des contextes de vie différents;
- Approfondissement, enrichissement et structuration de sa réflexion sur la pratique de l'éducation relative à l'environnement;
- Confrontation de ses propres théories de l'éducation relative à l'environnement à celles des autres;
- Exploration de valeurs, de paradigmes, de courants de pensée et d'approches en éducation relative à l'environnement;
- Confrontation, clarification et formulation de ses idées au regard de différentes typologies existantes;
- Développement de méthodes pour structurer ses idées, développement d'un cadre de réflexion plus riche;
- Développement d'habiletés réflexives qui renforcent et donnent sens à l'action éducative;
- Mise en relation de différents niveaux d'action possibles;
- Développement d'une « discipline » ou méthodologie de travail dans l'élaboration de projets.

##### Cours 2-ENV7801

- Compréhension et enrichissement de la réflexion relativement aux interrelations entre nature et culture, entre problématiques locales, régionales et globales, entre activités humaines et éléments biophysiques, etc.;
- Apprentissage de l'analyse des écosystèmes, de leurs composantes, de leurs relations;
- Apprentissage des modalités d'exploration du milieu de vie ou des problématiques environnementales locales, régionales ou globales;
- Développement de la capacité à élaborer des scénarios pédagogiques et à proposer des démarches et des approches pertinentes;
- Développement de la pensée critique;

- Développement d'un enthousiasme et d'un intérêt plus grands pour les questions environnementales se traduisant par un engagement plus fort dans son milieu de travail et son milieu de vie;
- Développement d'une perspective plus aiguisée du rapport à son propre environnement.

### Cours 3-DID8531

- Établissement de ponts entre la théorie et la pratique de l'éducation relative à l'environnement;
- Structuration de sa pensée et de ses idées en vue de concrétiser une action;
- Adoption d'une perspective critique dans le développement d'un projet d'éducation relative à l'environnement;
  - Apprentissage d'une démarche réaliste, cohérente et complète de développement de projets d'éducation relative à l'environnement.
- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Selon l'équipe d'encadrement, la démarche de formation proposée permet de réaliser différents apprentissages : apprentissages relatifs à l'exploration et à l'approfondissement du champ de l'éducation relative à l'environnement dont les étudiants découvrent l'envergure et les divers enjeux associés; développement de la réflexivité (questionnement de soi et des autres) et de la pensée critique au moyen d'activités d'apprentissage; apprentissage du travail autonome et collaboratif dans un contexte d'éducation à distance; apprentissage des TIC (maîtrise plus grande de l'ordinateur personnel, d'internet, du WebCT, de la correspondance électronique, des CD-Rom interactifs); développement de liens interculturels et ouverture à d'autres cultures; développement, pour certains étudiants, d'une culture de l'écrit (expression écrite de sa pensée).

#### ***4.4.2. L'atteinte des compétences***

Plusieurs types de compétences à développer ont été définis dans le cadre du programme ERE-Francophonie (annexe 4). L'étude de l'atteinte des compétences a été réalisée au moyen des fiches-bilan de chaque étudiant pour chaque module de formation. Nous avons donc analysé le développement de compétences par module de formation.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

### Cours 1-DID8530

Le module 1. Un regard sur l'ensemble des fiches-bilan de ce module met en évidence l'appropriation des concepts par la majorité des étudiants. Ils ont réussi à formuler et à justifier une définition de l'éducation relative à l'environnement pouvant inspirer leur propre pratique. Ils ont développé un argumentaire critique relatif à leur choix et à leur positionnement. Ils présentent des éléments réflexifs. Leur propre définition de l'éducation relative à l'environnement montre un effort d'intégration de leurs lectures tout en colorant celles-ci d'apports personnels et professionnels. Toutefois, les propos de quelques étudiants sont parfois calqués sur les auteurs lus; le concept d'éducation relative à l'environnement est quelquefois confondu à celui du développement durable.

Le module 2. La plupart des étudiants ont réussi à élaborer une définition cohérente et pertinente de l'environnement et à développer un argumentaire justifiant leur choix. Seuls deux étudiants sont demeurés confus dans leurs propositions, en particulier la difficile distinction entre nature, écologie et environnement. L'apport de la typologie des représentations de l'environnement est souligné comme élément de clarification de ce concept.

Le module 3. La question du développement semble avoir été plus difficile à articuler au regard de l'éducation relative à l'environnement. La perspective critique du développement présentée dans le module les a déstabilisés au regard de leurs opinions prévalant au départ. Les liens entretenus entre l'éducation relative à l'environnement et le développement font l'objet de diverses positions.

Le module 4. Certains étudiants se sont appropriés les concepts du module 4 par des choix cohérents d'approches pédagogiques et de conception de scénarios d'éducation relative à l'environnement. Ils sont en mesure de faire des choix pédagogiques adaptés aux situations éducatives qu'ils développent. Pour d'autres, les nuances entre les différentes approches et, ou stratégies pédagogiques demeurent encore confuses.

Le module 5. Ce module semble avoir été très apprécié des étudiants qui ont, selon eux, eu accès à une première carte du territoire des courants de l'éducation relative à l'environnement. Ce module leur a permis de « reconnaître » les courants qu'ils privilégiaient jusqu'à maintenant et d'identifier des courants qu'ils souhaiteraient expérimenter. En cela, la compétence visée par le module semble atteinte.

Le module 6. Les étudiants ont pour la plupart formulé et justifié une éthique de l'environnement au regard des propositions éthiques présentées dans le module, dont ils critiquent à l'occasion certains aspects qui justement les confrontent à leur propre système de valeurs. La compétence visée par le module apparaît ainsi globalement atteinte.

Le module 7. La fiche-bilan du module 7 permet surtout de mettre en évidence le développement de la capacité chez les étudiants à porter un regard critique sur des questions environnementales. Une confusion entre pensée et esprit critique persiste chez certains. Les étudiants focalisent sur des aspects différents qui complètent ou précisent leur propre cheminement.

#### Cours 2-ENV7801

Le module 8. Sauf pour deux personnes, l'engagement des étudiants dans la fiche-bilan du module 8 met en évidence une compréhension et une appropriation critique des contenus du module, en particulier les dimensions clés de la résolution de problèmes socio-environnementaux et la pertinence de la démarche de résolution de problèmes en éducation relative à l'environnement.

Le module 9. Les relations entre nature et culture ont été clarifiées, en particulier leur nécessaire prise en compte dans le développement de projets éducatifs. La dimension « religieuse » de la culture semble avoir particulièrement plu aux étudiants de même que la prise de conscience des principales dimensions de leur propre culture. Au terme de ce module, les étudiants sont en mesure de prendre en compte la dimension culturelle du rapport à l'environnement dans le traitement des questions environnementales, dans la planification et la mise en œuvre d'interventions en éducation relative à l'environnement.

Le module 10. Les étudiants ont globalement saisi le rôle et l'apport de l'exploration critique du milieu (et ses diverses stratégies) dans une démarche globale d'éducation relative à l'environnement contribuant à développer le sens du lieu et à acquérir des connaissances sur celui-ci.

Le module 11. Dans la fiche-bilan, les étudiants sont invités à structurer un projet pédagogique axé sur la résolution d'un problème environnemental local ou régional. Les scénarios proposés sont globalement bien articulés. Les étapes de résolution de problèmes sont intégrées pour la majorité d'entre eux. À quelques reprises, il est mis en évidence le risque de proposer en amont des solutions alors que la démarche de résolution de problèmes n'est pas complétée.

Le module 12. La revue de certaines grandes problématiques environnementales semble avoir été très utile pour les étudiants, en particulier pour ceux ayant un profil académique sans lien avec les sciences de l'environnement. Le développement de la première compétence visée par le module, soit « faire le point sur les grandes problématiques environnementales à l'échelle biosphérique en mettant en évidence les liens systémiques entre ces dernières et les réalités locales et régionales », semble ainsi avoir été atteint. En revanche, la seconde compétence de ce module relative à l'intégration de l'étude de cas d'une problématique environnementale biosphérique dans une démarche d'éducation relative à l'environnement n'a pas été traitée dans le cadre des activités d'apprentissage de ce module, compte tenu de la réduction de la charge de travail.

Le module 13. Les différentes dimensions de la gestion environnementale traitées dans ce module devraient permettre aux étudiants de participer, le cas échéant, à une démarche de gestion environnementale. Le souhait de développer des projets visant la mise en place d'un système de gestion environnementale dans leur contexte professionnel respectif a été à plusieurs reprises émis par les étudiants. Si la fiche-bilan ne permet pas de conclure que les étudiants, au terme de ce module, sont capables d'intégrer une dimension éducative à une démarche de gestion environnementale, cette dimension a toutefois été étudiée par les étudiants, en particulier dans une fiche de travail.

Le module 14. Au terme de ce module, les étudiants sont en mesure d'associer l'éducation relative à l'environnement à un processus d'écodéveloppement, tout en sachant distinguer ces deux champs. En revanche, les étudiants ont plus ou moins eu l'opportunité de repérer et de caractériser des initiatives d'écodéveloppement. Une telle situation s'explique en partie en raison des contraintes de formation. Le matériel de formation à disposition est très abondant au regard du temps de formation alloué à ce module.

### Cours 3-DID8531

#### Le module 21

L'atteinte des compétences dans ce module est plus difficile à envisager, car ces dernières sont associées aux compétences d'autres modules transversaux, soit les modules d'enrichissement 15 à 20. Il y a donc intégration d'une diversité de dimensions dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre d'un projet d'ERE. En termes de conduite de projet, 50 % des étudiants ont déjà une expérience de développement de projets antérieure à la formation. Globalement, le module 21 et les autres modules associés contribuent surtout à renforcer la compétence des étudiants en matière de développement de projets d'éducation relative à l'environnement. Les étudiants apprennent à systématiser leur projet en respectant différentes étapes clés. Les modules favorisent également la réflexion critique sur les différentes options possibles et sur les choix à faire,

compte tenu du contexte, des besoins, des attentes, etc. Les modules permettent ainsi aux étudiants une objectivation de leurs choix.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Un premier regard d'ensemble sur l'atteinte du développement de compétences visées dans chaque module permet de conclure que les compétences modulaires sont globalement atteintes. Les limites à cette intégration chez les étudiants sont de deux ordres : 1) certains étudiants ont un profil personnel ou professionnel qui rend parfois plus difficile la réalisation des modules de formation; 2) des considérations d'ordre stratégique sont à prendre en compte. Certaines contraintes inhérentes au programme sont apparues. Le matériel de formation disponible est très abondant et des choix stratégiques devront être envisagés pour que les participants puissent réaliser leurs apprentissages dans des conditions acceptables. La réduction des activités de formation, à laquelle l'équipe d'encadrement a procédé pour diminuer la charge de travail des étudiants, a aussi un impact sur les apprentissages des étudiants. Enfin, il est important que l'équipe d'encadrement saisisse l'ensemble du contenu et des compétences afin d'adopter une vision globale du programme.

#### **4.5. La démarche de formation**

La démarche de formation comprend plusieurs dimensions d'analyse. La démarche pédagogique en elle-même est d'abord explorée. Ensuite, plusieurs stratégies spécifiques qui contribuent à l'organisation et à la structuration de la démarche de formation sont analysées soit les fiches d'activités réalisées par les étudiants, les forums de discussion et le travail en équipe.

##### ***4.5.1 La démarche pédagogique***

La démarche pédagogique du programme repose sur un ensemble de stratégies pédagogiques présentées dans la partie 2 de ce rapport. Lors de la cohorte expérimentale, le cheminement proposé aux étudiants reposait sur la réalisation « pas à pas » des quinze modules de formation. Deux semaines étaient consacrées à la réalisation de chaque module avec une estimation de dix à quinze heures de travail par semaine. Les étudiants devaient pour l'essentiel parcourir le module de formation, lire les textes choisis pour approfondissement, réaliser les fiches de travail sélectionnées par le professeur et, ou chargé de cours, réaliser la fiche-bilan du module, échanger certains travaux en équipe et enfin participer aux forums de discussions. Une telle démarche, faisant appel à l'apprentissage à la fois autonome et collaboratif, repose sur un processus qui devrait être vécu de façon quasi-synchrone par les étudiants de la cohorte.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

##### **Cours 1-DID8530**

Selon les étudiants, la démarche d'apprentissage du cours 1 conçue afin de les amener progressivement à construire leurs propres éléments d'une théorie de l'ERE est efficace. Il y a une logique et une gradation qui est ressentie dans le cours 1. Toutefois, il est suggéré que les différents éléments qui contribuent à l'élaboration d'une telle théorie devraient faire l'objet d'un traitement spécial, à savoir inviter l'étudiant à rassembler certaines réponses pour qu'à la fin du cours 1, les points essentiels de sa proposition théorique ressortent, permettant ainsi de relier ensemble les différents éléments explorés au cours 1.

## Cours 2-ENV7801

La démarche globale d'apprentissage est jugée appropriée en raison de l'analyse progressive des problématiques environnementales du local au global qui y est proposée et des liens avec l'éducation relative à l'environnement. La visée d'intégration des notions abordées au cours 1 par l'exploration et l'expérimentation de différentes démarches est jugée atteinte.

## Cours 3-DID8531

La démarche globale d'apprentissage est jugée pertinente et appropriée par les étudiants. Elle est jugée plus difficile pour les étudiants n'ayant pas suivi le cours 2.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Selon l'équipe d'encadrement, la première cohorte du programme a permis de mettre en évidence la pertinence globale de la démarche d'apprentissage adoptée.

Du point de vue de la pédagogie, on fait des apprentissages intéressants. C'est une expérience pédagogique unique. L'offre de formation telle que conçue m'apparaît excellente, le fait de proposer un cheminement par phase, pas à pas, pour arriver à la fin d'un module à intégrer l'ensemble. Cependant, nous avons trop de matériel. C'est un constat important. (Un membre de l'équipe d'encadrement)

Toutefois, un ensemble de difficultés ont été rencontrées auxquelles des améliorations devraient être apportées :

- *Un début de formation entravée par les difficultés essentiellement d'ordre techno-pédagogique*
- ✓ **Introduction d'un module préparatoire.** En plus des quelques « bogues » techniques vécus lors de l'utilisation de matériel multimédia de formation (WebCT et CD-Rom), un temps d'appropriation du matériel de formation a été nécessaire pour permettre aux étudiants et au professeur et, ou chargé de cours de vivre le premier module du cours 1 de façon plus sereine. Afin de pallier les nombreuses difficultés rencontrées lors du démarrage du programme, l'idée de développer un module préparatoire a été émise. Ce module permettrait : 1) une première exploration du contenu; 2) une appropriation du matériel et des outils techno-pédagogiques; 3) une familiarisation avec la démarche, les approches et les stratégies pédagogiques; 4) un premier contact entre étudiants et entre étudiants et professeurs ou chargés de cours; 5) une expérimentation des différents types d'activités de formation. Entre autres activités, chaque étudiant serait invité à rédiger une notice biographique, accompagnée d'une photographie. Cette activité favoriserait une première familiarisation avec les outils techno-pédagogiques et une meilleure interconnaissance entre les étudiants puisque ces notices biographiques sont accessibles sur le WebCT. Elle permettrait également aux professeurs ou chargés de cours d'appréhender la diversité des étudiants à chaque nouvelle cohorte et de mieux cibler les besoins d'encadrement. Les étudiants pourraient également faire connaissance virtuellement avec les membres de l'équipe d'encadrement en consultant la rubrique décrivant chacun des membres.

- *Un morcellement des activités d'apprentissage*
  - ✓ *Développement d'une cohérence interne dans le cheminement des étudiants.* L'expérimentation du programme a été l'occasion de mettre à l'essai et de mettre au point une démarche d'apprentissage pertinente. Il a été constaté que la démarche initiale choisie était trop fragmentée, dépendant essentiellement de la structure modulaire du programme. Développer une démarche d'apprentissage reposant sur une vision d'ensemble pour chaque cours et même pour l'ensemble du programme apparaît donc nécessaire. Par ailleurs, l'équipe d'encadrement a constaté que ce morcellement des activités d'apprentissage a un impact sur la communication et le fonctionnement de l'équipe des professeurs ou chargés de cours (préparation individuelle des modules, sans échange avec l'équipe). Il a été proposé de développer pour chaque cours « un plan de cours » global présentant aux étudiants l'ensemble des activités planifiées. Ce plan constitue un document de référence autant pour les étudiants que pour les professeurs ou chargés de cours. Depuis la seconde cohorte du programme, il est élaboré collectivement par l'équipe d'encadrement.
  - ✓ *Développement d'une « pédagogie en spirale ».* Il s'agit pour l'équipe d'encadrement d'utiliser au mieux les occasions d'apprentissage qui permettent d'effectuer un retour sur « les nœuds de compréhension » identifiés dans le programme (cf. 4.3.1). Un tel choix pédagogique favorise ainsi une vision d'ensemble du programme et l'intégration des notions ou des concepts clés du programme.
  - ✓ *Choix d'un fil conducteur pour chaque cours.* Par exemple, il pourrait s'agir d'organiser les activités de formation, à chaque module des cours 1 et 2, en fonction d'un projet fictif afin de préparer les étudiants à la réalisation de leur projet au cours 3, mais également dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages par leur contextualisation.
  - ✓ *Systématisation de la démarche d'apprentissage.* Dans un contexte de réduction des contenus d'apprentissage, une démarche d'apprentissage modulaire a été clarifiée et systématisée. Elle comprend les éléments suivants : 1) réaliser la première fiche de travail qui joue le plus souvent un rôle de déclencheur; 2) lire attentivement l'ensemble du module; 3) lire les textes d'approfondissement; 4) réaliser l'ensemble des fiches de travail demandées; 5) interagir avec les membres de son équipe pour tout ou partie des fiches de travail; 6) compléter son portfolio à la lumière des échanges; 7) transmettre le portfolio au professeur ou chargé de cours du module avec lequel des interactions sont possibles en cours de module.
- *Le cours 1 : un préalable à la poursuite du cours 2.* Il a été constaté que les étudiants inscrits au cours 2 sans avoir complété le cours 1 présentent des difficultés d'apprentissage en raison de lacunes relatives au champ de l'éducation relative à l'environnement. Avoir complété le cours 1 apparaît ainsi une condition nécessaire à l'inscription des étudiants au cours 2, et ce, dans leur intérêt. Quant au cours 3, le cours 1 est déjà un préalable.

#### **4.5.2 Les fiches d'activités**

Les fiches d'activités contribuent à structurer la démarche d'apprentissage. Elles sont de deux types et ce, pour chaque module de formation : des fiches de travail et une fiche-bilan.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

### Cours 1-DID8530

Dans l'ensemble, les fiches d'activités proposées à chaque module de formation du cours 1 sont jugées pertinentes, claires, intéressantes et variées. Elles sont un bon support pour développer la réflexion, favoriser l'appropriation du contenu et clarifier les visions des étudiants. Elles orientent le travail des étudiants et les guident dans leurs réflexions et leurs lectures. Toutefois, quelques critiques sont formulées :

- Un format initial de fichier très lourd à gérer (entre autres à cause des images insérées) qui a ensuite été allégé par les professeurs ou chargés de cours;
- Une quantité parfois trop importante contribuant à une certaine lourdeur du programme : il peut s'agir de trop de questions qui demandent de longs développements ou d'un grand nombre de questions à faire en équipe, ces questions étant parfois mal placées dans le déroulement de la formation, par exemple lorsqu'elles sont situées en fin de module, elles laissent peu de temps à la discussion et aux échanges; il est ainsi suggéré de privilégier le travail en équipe au début de chaque module afin de favoriser les interactions entre les étudiants.

Enfin, au regard de l'organisation des fiches d'activités entre des fiches obligatoires et des fiches-bilan, un étudiant suggère deux types de travaux pour organiser les fiches de travail : 1) des travaux déclencheurs que l'étudiant serait invité à parcourir, à faire seulement au brouillon; 2) des travaux de synthèse qui seraient plus importants et qui serviraient de support à l'évaluation.

### Cours 2-ENV7801

Les fiches de travail constituent en général pour les étudiants un bon support à l'avancement de la réflexion, à l'appropriation du contenu des modules du cours 2 et à la clarification de sa propre vision des choses, en raison de leur progressivité et de l'encadrement qu'elles offrent. Toutefois, certaines critiques sont formulées à leur endroit :

- Leur trop grande longueur (et donc le temps important qu'il faut y consacrer);
- Le modèle d'encadrement trop rigide qui laisse peu de latitude à une gestion personnelle de sa formation;
- Le caractère répétitif des fiches de travail. Avoir le choix à certains moments des travaux à faire serait souhaité.

Les fiches de travail représentent un certain paradoxe pour moi. Autant j'ai adoré les compléter, car elles offraient un bon encadrement et une bonne pratique, autant elles me décourageaient par leur longueur. Autant elles nous guidaient dans la démarche à suivre, autant elles nous restreignaient dans nos recherches (peu de temps, par exemple, pour faire des lectures autres que celles proposées dans les modules). (Martine)

### Cours 3-DID8531

Les fiches de travail sont jugées de qualité. Elles aident à la structuration et au cadrage du projet. Toutefois, dans le cas d'une étude de cas, les fiches de travail sont apparues moins adaptées.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

À chaque module de formation, les fiches d'activités ont été pensées pour favoriser une progression dans les apprentissages. La diminution des contenus de formation a posé certains problèmes, en particulier l'articulation du portfolio de l'étudiant entre fiches de travail et fiche-



bilan dans une optique d'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, pour chaque module, il s'est avéré pertinent de concevoir un fichier portfolio dans la perspective de mieux guider les étudiants dans les travaux à réaliser.

Enfin, certaines questions des fiches d'activités ont été reformulées à la suite de difficultés de compréhension rencontrées par les étudiants ou pour favoriser un bilan synthèse en fonction de l'allègement apporté au contenu.

#### **4.5.3 Le forum de discussion**

Le forum de discussion est un outil d'échange offert aux étudiants sur le site WebCT afin de favoriser les échanges entre étudiants, de stimuler la réflexion et l'appropriation des contenus d'apprentissage par les étudiants. Quatre usages du forum sont recensés, planifiés par l'équipe d'encadrement ou organisés par les étudiants :

- Des forums synchrones à chaque module des cours 1 et 2;
  - Des forums asynchrones pour le cours 3;
  - Des rendez-vous entre étudiants sur le forum dans le but de favoriser le travail en équipe;
  - Des échanges spontanés d'information entre étudiants de la cohorte.
- Analyse des données collectées auprès des étudiants (forum par module et par cours)

##### *Forums du cours 1*

Le forum de discussion suscite des sentiments mitigés. Globalement, on le considère comme un bon complément au travail en équipe et on apprécie la qualité des échanges. La fréquence des forums rend toutefois la participation des étudiants très exigeante. Pour les uns, la fréquence des forums au rythme de réalisation des modules de formation est essentielle. Pour d'autres, sa fréquence aux deux semaines et sa durée (trois heures) introduisent une certaine lourdeur dans la formation. Quelques étudiants éprouvent de la difficulté à exprimer leur pensée sans avoir un retour immédiat de leurs collègues, particulièrement parce que leurs idées sont hésitantes et en train de se structurer.

Pour le module 6 *L'éducation relative aux valeurs environnementales*, un étudiant considère que spécifiquement pour ce module, le dialogue est essentiel pour construire sa propre éthique : « Sur un thème comme celui de l'éthique, l'échange et le dialogue sont essentiels, en particulier pour construire sa propre position. Le forum correspondant à ce module a sur ce point été particulièrement riche ». (Luc)

La plateforme WebCT du forum de discussion fait l'objet de nombreuses critiques. Son format est jugé difficile d'accès, austère, peu convivial pour les personnes peu habituées à cette formule d'interaction. Pour certains étudiants, un temps de familiarisation a été nécessaire. On souligne la difficulté de suivre le fil de discussion, les thèmes d'échanges s'entrecroisant. Ceci est d'autant plus difficile que les échanges des précédents forums sont archivés sur ce même fil de discussion.

Malgré ces critiques, dès le module 2, une équipe d'étudiants a choisi d'utiliser le support WebCT du forum plutôt que leur courriel personnel pour réaliser leurs travaux d'équipe, et ce, à plusieurs reprises. Les étudiants se donnaient des rendez-vous pour échanger.

Dans une perspective d'amélioration du forum de discussion et de stimulation des échanges, il est suggéré de combiner des forums de discussion planifiés (synchronisés) à des forums de discussion ouverts (non synchronisés).

### *Forums du cours 2*

La plupart des étudiants apprécient la tenue des forums de discussion. Le rythme aux deux semaines et leur durée sont parfois difficiles à suivre puisqu'il est exigeant, mais il permet de compenser le peu de travail en équipe dans ce cours, car il est un moment privilégié d'échanges. Les choix thématiques et, ou les questions préalablement proposés à la tenue des forums par le professeur et, ou chargé de cours sont jugés pertinents. Ils permettent d'amorcer les échanges, de se préparer avant le forum. Ils orientent la discussion, évitant l'éparpillement tout en ne constituant pas une contrainte puisqu'il leur est possible d'ajouter d'autres sujets de discussion.

Les forums de discussions du cours 2 permettent aux étudiants de se sentir moins seuls en les encourageant à poursuivre, en leur donnant la stimulation et l'énergie de continuer. Ils créent un contexte stimulant des réflexions et des questions que les étudiants ne se seraient peut-être pas posés seuls. Ils contribuent à clarifier les idées et à faire le point sur leurs propres connaissances. La dynamique des forums convient globalement aux étudiants. La faible participation aux forums nuit toutefois à une telle dynamique.

La plate-forme WebCT des forums est globalement appréciée, une fois que les étudiants se sont familiarisés avec cet outil. Une suggestion est néanmoins formulée en vue d'améliorer la convivialité de la plateforme WebCT des forums : il s'agirait de modifier l'arborescence des fils de discussion qui, pour le moment, crée des difficultés dans le suivi et le croisement des échanges.

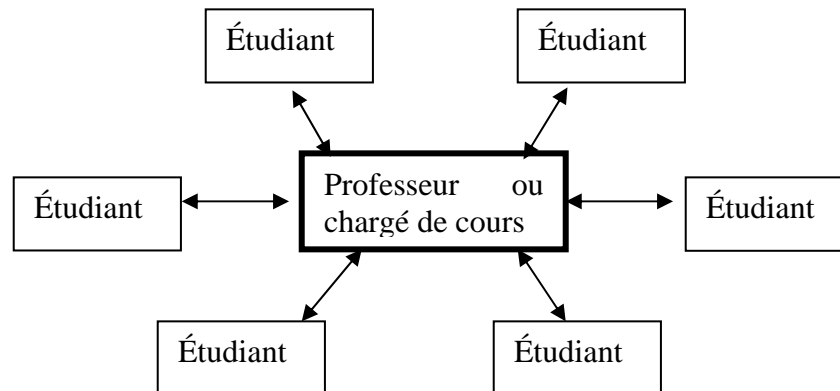
### *Forums du cours 3*

Les forums du cours 3 ont été appréciés. Ils étaient associés à des dimensions du projet, du choix du projet et à son évaluation. Beaucoup d'échanges contribuent à enrichir les projets de chacun, plus qu'à créer une réflexion commune (hormis peut-être le forum sur l'évaluation). Le forum est un outil qui favorise et encourage la participation, la réflexion et l'émergence de nouvelles idées. Pour certains, son usage devrait être étendu aux échanges en équipe.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

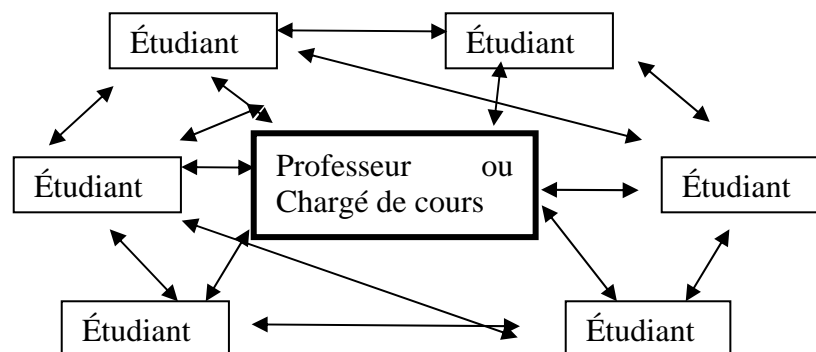
Deux dimensions d'analyse peuvent d'abord être mises en évidence : l'une technique et l'autre formative. La dimension technique concerne la difficulté d'appropriation des fonctionnalités du forum. Les échanges et la lecture de ces échanges sont parfois difficiles par manque de maîtrise de l'outil. Un autre élément technique qui pose problème est celui de la convivialité d'usage du forum. L'arborescence des messages ne permet pas toujours de saisir à quoi fait suite un message et à qui il est destiné lorsqu'il s'agit de répondre spécifiquement à une personne ou s'il porte sur un thème spécifique de discussions. Par ailleurs, certains étudiants disent éprouver de la difficulté à exprimer à distance leur pensée en raison de l'absence d'interaction immédiate avec les autres participants. Il est certain que le forum ne peut pas être équivalent à une conversation présenteielle ou téléphonique.

Du point de vue formatif, considérant les forums de discussions planifiés par l'équipe d'encadrement, plusieurs schémas d'interactions entre professeurs ou chargés de cours et étudiants vécues au sein du programme peuvent être mis en évidence. Un premier schéma d'interactions est celui où le professeur ou chargé de cours dirige les échanges et est finalement au centre des interactions. Une telle situation est favorisée si peu d'étudiants participent au forum (figure 2).



**Figure 2 :** Schéma d'interactions dirigées par le professeur ou chargé de cours

Un deuxième schéma d'interactions repose sur le développement de cercles d'échanges entre étudiants, incluant ou non des interactions avec le professeur ou chargé de cours (figure 3). Ce dernier peut dans ce cas intervenir en support aux échanges, par exemple en précisant certains points, en rétablissant certains faits, en relançant ou en reformulant les questionnements.



**Figure 3 :** Schéma d'interactions : le cercle d'échanges

Au-delà de la formation des étudiants directement en lien avec le contenu du programme ERE-Francophonie, le forum de discussion assure diverses fonctions (non planifiées) :

- ✓ Résolution de problèmes en équipe;
- ✓ Rupture de l'isolement des étudiants en raison de la distance. Le partage de problèmes vécus, d'inquiétudes, de questionnements contribue à rassurer certains étudiants. Plusieurs étudiants déplorent par ailleurs le manque d'interactions avec leurs pairs;

- ✓ Développement de liens et d'affinités entre étudiants de la cohorte, créant un esprit d'équipe et une dynamique de groupe;
- ✓ Entraide, encouragement, conseils entre étudiants;
- ✓ Réflexion et clarification favorisant les apprentissages;
- ✓ Ancrage et mise en contexte des apprentissages;
- ✓ Prise de conscience des différences culturelles et ouverture aux autres.

Quant au professeur et chargé de cours, ils assument plusieurs fonctions lors du forum : animation et stimulation de la discussion, questionnement des étudiants, clarification de points problématiques (relatifs au contenu de formation, au fonctionnement du programme, aux aspects techniques du programme), synthèse des échanges, informations des étudiants, création de liens entre étudiants, etc.

La dynamique des forums est quelque peu différente entre les forums organisés de façon synchrone (cours 1 et 2) et ceux organisés de façon asynchrone (cours 3). Les forums des cours 1 et 2 sont organisés en fonction de chaque module de formation. Les échanges portent donc essentiellement sur le module en cours. Les forums du cours 3 laissent quant à eux une plus large place aux échanges (entraide, conseils, etc.) entre étudiants. La maturation du projet d'intervention de chacun des étudiants est alors perceptible.

Le taux de participation moyen aux forums de discussion est de cinq étudiants par forum. Mais ce taux moyen masque une grande variabilité soumise essentiellement aux aléas et contraintes de chacun. Notons que l'accès au forum est plus difficile pour les étudiants domiciliés dans des pays ou régions du monde dont le réseau Internet est moins développé et plus instable.

La nature de la participation au forum n'est pas uniforme. Certains participants se « plongent » littéralement dans les échanges. D'autres lisent les messages, observent et interagissent peu, souvent par timidité ou parce qu'ils se sentent insuffisamment avancés dans leur réflexion (entre autres, attribuable au retard dans la réalisation des modules).

Le bilan évaluatif<sup>11</sup> de l'équipe d'encadrement à l'endroit du forum met en évidence plusieurs dimensions et questionnements clés dans une perspective d'améliorer l'efficacité de l'équipe d'encadrement et la pertinence du forum dans la formation :

- *La visée du forum au regard des objectifs de formation du programme.* Cette visée ne semble pas avoir été préalablement définie clairement : souhaite-t-on favoriser les apprentissages? Cherche-t-on à discuter des sujets non explorés dans le portfolio afin de favoriser une appropriation plus large du module de formation? Souhaite-t-on favoriser une intégration des apprentissages de différents modules dans une perspective de transversalité? Cette dernière option a été retenue pour la deuxième cohorte de ce programme. Par ailleurs, un sentiment de ne pas pouvoir approfondir les questions servant de support aux échanges se dégage de l'équipe. Le forum semble avoir fait l'objet de trop d'attentes. La richesse (même si parfois il y a des généralités) et la chaleur des échanges sont par ailleurs soulignées :

---

<sup>11</sup> Interview de groupe, journal de bord, comptes rendus de réunions d'équipe.

La tenue d'un forum aux deux semaines est un grand défi. C'est un moment intense, une belle occasion de clarifier et approfondir des concepts, de permettre aux étudiants d'échanger leurs opinions et idées, de savoir comment ils utilisent les différents outils dans leur pratique. Le forum peut également servir à couvrir le contenu peu traité ou abordé dans les fiches obligatoires. (Compte rendu de la réunion d'équipe, 12 février 2004).

- *La fréquence et les moments d'organisation des forums.* La fréquence des forums pour la cohorte expérimentale correspond à un forum par module (cours 1 et 2), donc un forum aux deux semaines. Pour le cours 3, seuls deux forums continus ont été organisés. Il est apparu que la fréquence initiale choisie était très exigeante (déroulement le dimanche après-midi pour favoriser une participation plus large des étudiants : pallier le décalage horaire et les horaires différents de travail) pour les membres de l'équipe et pour les étudiants qui avaient du mal à suivre le rythme de la formation, en général, et donc à participer de manière efficace à une thématique de forum qu'ils n'avaient pas encore eu le temps d'aborder dans leur travail personnel. Le forum constitue un défi en soi, compte tenu des différents fuseaux horaires à travers le globe.

L'équipe d'encadrement reconnaît que l'organisation aux deux semaines des forums est très exigeante sur le plan de l'engagement, autant pour les étudiants que pour les professeurs et, ou chargés de cours. Dans la perspective de favoriser l'intégration des apprentissages et l'adoption d'une vision d'ensemble du cours, de favoriser les interactions entre les participants, dans le but de créer une dynamique et de diminuer la charge de travail des étudiants comme celle des professeurs et chargés de cours, un forum de discussion transversal à plusieurs modules serait organisé à mi-parcours et à la fin de chaque cours afin de revenir sur l'ensemble des apprentissages réalisés. Ces forums s'échelonnent sur une semaine permettant ainsi à chacun de participer selon sa disponibilité.

- *La nature de la participation et les exigences de participation aux forums.* Certains étudiants participent de façon assidue aux forums et d'autres de façon très irrégulière ou se contentaient de « faire un rapide tour » ou simplement de consulter les échanges sans prendre part aux débats. Certains ont été totalement absents du forum par choix, mais le plus souvent en raison de contraintes techniques (difficulté d'accès le dimanche à une connexion Internet qui soit fonctionnelle). Par ailleurs, la participation des étudiants au forum était fortement suggérée, mais non obligatoire.

Malgré les difficultés et les questionnements rencontrés, le forum est jugé un moment d'échanges très riches, un temps fort dans le déroulement du programme de formation. Étant donné l'importance du forum pour la création d'une dynamique d'échanges entre les étudiants de la cohorte et pour la mise en commun des réflexions, les forums feront désormais partie de l'évaluation des étudiants. Pour les cohortes subséquentes, deux forums asynchrones par cours sont planifiés, l'un à mi-parcours et l'autre à la fin du cours, et se déroulent sur une semaine. Cette formule permet plus de flexibilité et répond mieux aux contraintes de chacun.

#### 4.5.4 Le travail en équipe

Dans le cadre du programme, le travail en équipe correspond à deux réalités :

- *Le travail en équipe des étudiants comme stratégie pédagogique.* L'apprentissage collaboratif par équipe de trois ou quatre étudiants fait partie de la démarche d'apprentissage proposée aux étudiants. Le travail en équipe « virtuelle » répond à plusieurs objectifs : partager des réponses, des réflexions, discuter des travaux réalisés toute autre information pour chaque module de formation; briser ou contrer l'isolement des étudiants, isolement étroitement relié à l'éducation à distance; encourager la poursuite du programme par l'entraide et le soutien mutuel; valoriser la dimension internationale du programme.
- *Le travail en équipe des membres de l'équipe d'encadrement comme mode de fonctionnement.* L'encadrement par une équipe de professeurs et chargés de cours plutôt que par un seul individu constitue un mode de fonctionnement adopté pour ce programme. Ce choix a été motivé par : 1) la lourdeur appréhendée de l'encadrement, 2) la possibilité d'offrir une diversité de styles et de points de vue aux étudiants, 3) les échanges favorisant une formation continue.
- Analyse des données collectées auprès des étudiants

#### Cours 1-DID8530

Le travail en équipe prend du temps à se mettre en place au cours 1. Les étudiants ont diverses dimensions à apprivoiser, dont celle-ci. Il s'agit pour les équipes de trouver des modalités collectives d'interaction et aussi de comprendre le sens et les objectifs du travail en équipe. Le travail en équipe nécessite donc un apprentissage. Certaines équipes vont rapidement se mettre à bien fonctionner alors que d'autres sont dysfonctionnelles durant tout le cours 1. Ainsi, la dynamique générale du travail en équipe est très variable. Elle varie aussi au fil des modules en fonction de la charge de travail, des contraintes personnelles et professionnelles et d'un certain essoufflement des étudiants (moins d'interaction en fin de cours 1).

La qualité du travail en équipe semble essentiellement dépendre de la capacité des membres à maintenir le rythme de la formation, permettant ainsi d'être synchrone entre eux et facilitant les interactions. Cette capacité dépend de facteurs personnels (notamment familiaux et professionnels), de facteurs techniques (accès facile à internet), politiques (problèmes politiques, par exemple). D'autres dimensions influencent le travail en équipe. Il s'agit des « moments » et du nombre d'interactions planifiés pour le travail en équipe par l'équipe d'encadrement. En effet, selon les étudiants, le travail en équipe devrait de préférence être planifié en début de module de formation afin de laisser du temps pour les échanges et permettre ainsi un enrichissement mutuel des travaux. Lorsque le travail en équipe est suggéré en fin de module, les étudiants ont à peine le temps d'échanger leurs travaux avec leurs pairs, ce qui constitue la seule forme d'interaction. Le nombre de questions suggérant le travail en équipe devrait aussi, selon les étudiants, être soigneusement dosé par module. Mieux vaudrait moins de questions faisant appel au travail en équipe pour favoriser des échanges de qualité, et ce d'autant plus que le travail en équipe demande beaucoup de temps et d'effort aux étudiants : « Le travail en équipe par ordinateurs interposés est une chose difficile qui prend du temps. Il faudra choisir : plus de travail en équipe et moins de contenus ou l'inverse. Pour l'instant, j'ai bien l'impression que la priorité est donnée aux contenus. » (Philippe)

Le travail en équipe est apprécié selon plusieurs critères énoncés par les étudiants, dont la fréquence des échanges, la pertinence et la richesse des propos échangés : « Le partage des idées m'ouvre l'esprit, me fait voir de nouvelles perspectives et m'aide à progresser dans le module. Nos différents milieux de vie et expériences offrent une richesse d'idées. » (Ian)

Le travail en équipe contribue ainsi à clarifier et à réajuster ses propres idées et ses opinions en les croisant avec celles des autres; il favorise les apprentissages; il permet aux étudiants de se sentir moins seuls; il contribue à créer un espace de complicité entre certains étudiants; il rassure quant à la qualité des travaux de leur propre portfolio; il permet à certains de clarifier leur compréhension du travail à faire.

Des regrets et des frustrations sont exprimés vis-à-vis du travail en équipe, en fonction des attentes des étudiants : certains étudiants sont très présents et actifs dans le travail d'équipe alors que d'autres ne font preuve d'aucun investissement. Ainsi, le manque de concertation ne permet pas à certains étudiants de finaliser leurs travaux comme ils le souhaiteraient.

### Cours 2-ENV7801

La participation au travail en équipe est jugée relativement faible durant le cours 2. Plusieurs raisons expliquent cette situation : certains préfèrent des relations directes aux échanges par courriel; les différences de rythme de travail ne sont pas propices aux échanges; les sujets d'étude choisis sont parfois trop différents pour créer un contexte favorable aux échanges; les étudiants se sentent de « niveaux » différents, certains apportant plus d'éléments et de réflexions que d'autres aux échanges. Malgré cela, plusieurs étudiants ont tenté de stimuler leur équipe et ont constitué des « locomotives » au sein de leur équipe. De plus, le travail en équipe est dans une certaine mesure jugé source d'apprentissage pour soi et pour les autres : il contribue à enrichir son propre travail au contact des idées des autres, à recadrer ses propositions et aussi parfois à prendre conscience de ses erreurs. Il motive enfin certains étudiants dans les moments de découragement.

Pour pallier ce manque d'interactions, plusieurs suggestions sont formulées, par exemple attribuer plus de temps de formation aux échanges ou rendre obligatoire le travail en équipe.

### Cours 3-DID8531

Les étudiants constatent que la dynamique de travail en équipe est différente pour ce cours et que les échanges entre eux sont moins fréquents : « Le travail en équipe est très enrichissant et difficile. En effet, chacun supporte la pression du projet qu'il a à mettre en place. On a donc tendance à se recentrer sur notre action en mettant l'échange au second plan. » (Philippe). Pourtant, une étudiante souligne que « dans ce cours à distance, le travail en équipe est l'âme de ce programme. Il faut le mettre à profit. (Lise). Elle suggère même de développer des projets en équipe de deux à partir de continents différents. Lors du cours 3, le travail en équipe a par ailleurs suscité des rapports d'entraide, de soutien mutuel dans le cheminement relatif au projet. De nouveau, pour certains, le travail en équipe a été effectif alors que pour d'autres les interactions ont été quasi inexistantes. Une telle situation engendre des frustrations et des déceptions. Pour certains, les équipes ont été jugées de taille trop importante et leur appréciation du travail en équipe est plus mitigée. Il y a eu des échanges, mais pas de production collective.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours
- *Le travail en équipe des étudiants comme stratégie pédagogique*

L'équipe d'encadrement perçoit que globalement le travail en équipe est une dimension fort appréciée. Quelques étudiants déplorent lorsque le travail en équipe est moins fréquent dans certains modules (cas de figure présent durant la cohorte expérimentale). Une dynamique d'interaction se crée au fil du programme : les étudiants ressentent le besoin ou le désir d'interagir avec leurs coéquipiers et, plus largement, avec l'ensemble des étudiants de la cohorte. Toutefois, l'engagement dans le travail d'équipe est apparu très variable selon les étudiants. C'est ainsi que certaines équipes de travail de la cohorte expérimentale sont opérationnelles alors que d'autres sont plus ou moins fonctionnelles. Les étudiants ne communiquent pas entre eux ou ne travaillent pas au même rythme. Ceux qui prennent du retard dans leurs apprentissages sont d'ailleurs susceptibles de participer peu au travail en équipe. Pour améliorer le travail en équipe, l'équipe d'encadrement a procédé à plusieurs remaniements d'équipes en cours de programme.

Il a aussi été mis en évidence que le travail en équipe est une construction collective. Elle est une réalité qui n'existe pas sitôt qu'elle est conseillée ou recommandée. En début de programme, des obstacles reliés à l'apprentissage des modalités d'interaction à distance peuvent freiner la communication. Des contraintes d'accessibilité au courriel peuvent aussi exister. D'autre part, le travail en équipe est favorisé dans le cadre de la réalisation synchrone des activités d'apprentissage, ce qui n'est pas toujours le cas, par ailleurs, en raison des contraintes et des réalités personnelles et professionnelles propres à chaque participant.

Au-delà des activités spécifiques de travail en équipe planifiées durant les modules, les étudiants ont eu tendance à partager entre eux l'ensemble de leurs portfolios.

Enfin, l'expérimentation du travail en équipe a soulevé un questionnement de fond relatif à cette stratégie : lors du cours 1 de la cohorte expérimentale, les travaux collaboratifs ne faisaient pas partie de l'évaluation, même s'ils étaient fortement recommandés. Faisant partie des stratégies pédagogiques importantes du programme, le travail en équipe a fait l'objet d'un questionnement : devrait-il demeurer fortement recommandé ou devenir obligatoire en faisant partie de la notation ?

Considérant que le travail en équipe fait partie des stratégies d'apprentissage du programme et que la participation des étudiants contribue à maintenir leur motivation et à briser leur isolement, il a été décidé qu'il serait dorénavant obligatoire en l'intégrant à l'évaluation modulaire au moyen de l'auto-évaluation. Les étudiants s'attribueraient une note sur dix en fonction, entre autres, de leur effort de travail collaboratif et de leur engagement dans la tâche. Un tel choix favorise le développement d'une communauté d'apprentissage.

Il y a le défi du travail collaboratif dans un contexte où il y a des contraintes liées à la distance et au décalage horaire. La nécessité de dépasser ces obstacles pour communiquer avec l'autre, d'essayer de comprendre la pensée de l'autre, d'essayer de penser et de construire ensemble. Il y a un cheminement, une évolution d'un parcours partagé. Au début, c'est un plongeon dans du nouveau où chacun réagit différemment, et progressivement il y a un désir de connaître cette culture qu'on est en train de bâtir. Il y a une culture qui se bâtit à travers le programme, une culture de travail conjoint. Il est important de valoriser cet aspect évolutif dans la maturation autant collective qu'individuelle des étudiants dans le processus de formation collaborative. (Un membre de l'équipe d'encadrement)



- *Le travail en équipe des membres de l'équipe d'encadrement comme mode de fonctionnement*

Le fonctionnement en équipe s'est développé de façon intuitive à partir du choix de privilégier un encadrement des étudiants par plusieurs professeurs et chargés de cours pour un même cours. Ainsi, la répartition des rôles et des responsabilités de chacun (relativement aux choix pédagogiques ou à l'encadrement) et la clarification des tâches se sont structurées progressivement; par exemple, le développement conjoint du plan de cours est apparu de première importance suite au bilan évaluatif de la première cohorte expérimentale.

Nous avons été soucieux du travail d'équipe et nous avons fait des efforts importants pour nous entendre, avec maladresse parfois, parce que nous explorions la façon de fonctionner. Par exemple, planifier au départ le plan de chaque cours, échanger nos idées, regarder s'il y avait une harmonie entre les modules, ces actions ont surtout été menées en fin de programme. Il y a eu un apprentissage intéressant en termes de travail en équipe dans l'encadrement de ce programme. C'est très ambitieux, car cela exige beaucoup de patience et de discussions. Cela demande un effort pour prendre collectivement des décisions. Nous en sommes sortis enrichi, car nous offrons un encadrement diversifié et de qualité, chacun avec ses propres talents, styles et compétences. Nous offrons un encadrement plus personnalisé et riche dans l'ensemble, ce qui est très intéressant. (Un membre de l'équipe d'encadrement)

#### **4.6. L'encadrement**

Deux dimensions relatives à l'encadrement sont traitées dans cette section : l'encadrement des étudiants réalisé par les professeurs et chargés de cours et la charge de travail associée à la tâche d'encadrement.

##### **4.6.1 Le suivi pédagogique**

Le programme ERE-Francophonie offre un encadrement assuré par tous les membres de l'équipe d'encadrement qui assument chacun la responsabilité de modules spécifiques. Le contact entre l'étudiant et le professeur ou le chargé de cours s'établit le plus souvent par courrier électronique. Des échanges par téléphone, par télécopieur ou par la poste sont également possibles. Le contact entre l'étudiant et le professeur ou le chargé de cours, en personne, est aussi possible, mais moins fréquent en raison de la distance géographique.

L'encadrement consiste d'abord en des échanges suscités par le professeur ou le chargé de cours en fonction de plusieurs intentions : informations relatives aux modalités de formation (plan de travail, portfolio, etc.); suivi de l'avancement du travail individuel ou collectif; questionnement collectif ou individuel; diffusion d'informations diverses de façon personnalisée ou non, stimulation du travail en équipe, etc. L'étudiant peut aussi souhaiter un accompagnement spécifique pour avancer dans sa démarche de formation. Dans ce cas, c'est lui qui prend contact avec le professeur ou le chargé de cours.

Des réunions d'équipe formelles et des rencontres informelles contribuent également à l'encadrement des étudiants. Les réunions formelles, de quatre à six, réparties sur les trois sessions, permettent de faire le point sur les aspects pédagogiques et techniques et d'apporter des ajustements en cours de route. Quant aux rencontres informelles, elles permettent aux membres de l'équipe de conserver le lien avec la cohorte tout au long du programme. Lors des cohortes subséquentes à la cohorte expérimentale, le nombre de rencontres formelles a diminué à deux,

soit lors de la planification d'une nouvelle cohorte et lors de la fin de programme. Les échanges informels ont cependant été nombreux.

- Analyse des données collectées auprès des étudiants

### Cours 1-DID8530

L'encadrement des étudiants par les professeurs ou chargés de cours fait l'unanimité au chapitre de l'appréciation. Il est jugé de qualité et excellent. La présence des professeurs ou chargés de cours est jugée indispensable, en particulier en raison de la distance. La diversité des professeurs ou chargés de cours au cours 1 n'a pas constitué une gêne pour les étudiants. Ils disent y avoir trouvé plus d'avantages que d'inconvénients, chaque professeur ou chargé de cours apportant sa vision ou partageant ses commentaires relatifs à l'évaluation des travaux.

Pour un étudiant, au début du cours 1, le rôle du professeur ou chargé de cours dans sa formation aurait toutefois dû être clarifié. Le professeur ou chargé de cours pourrait aussi être plus directif en début de formation pour aider les étudiants à démarrer le cours 1. Un contact plus personnalisé à chaque début de module aurait aussi été souhaité.

Deux principaux aspects mis en évidence par les étudiants se dégagent de l'évaluation de cette dimension du programme. Les professeurs ou chargés de cours doivent faire montre de certaines qualités, et exercer un ensemble de fonctions particulières.

Les qualités du professeur ou chargé de cours :

- Être compréhensif, disponible, ouvert, patient et souple (flexible);
- Être à l'écoute des étudiants;
- Montrer de la considération pour les étudiants;
- Être réactif, rapide et efficace;
- Être bien organisé;
- Être clair dans ses réponses et ses consignes (qualité de la communication);
- Être gentil et conciliant;
- Avoir le sens de l'initiative;
- Être engagé;
- Être discret tout en étant très présent.

Les fonctions du professeur ou chargé de cours :

- Assurer une présence effective malgré la distance;
- Assurer un suivi rapproché des étudiants;
- Encourager et stimuler la réussite des étudiants et leur apporter un soutien;
- Répondre aux questions dans un délai rapide aussi bien sur des aspects de contenu des modules que sur des aspects techniques du programme;
- Fournir des consignes précises;
- Collaborer avec les étudiants;
- Envoyer de nombreux messages et des conseils;
- Stimuler les discussions en particulier lors du forum;
- Enrichir les débats lors du forum;
- Faire circuler l'information et la partager auprès de tous;
- Favoriser la cohésion de groupe.

On s'assure vraiment que toutes nos requêtes soient étudiées et répondues pour satisfaire aux exigences de tous les membres. Je suis satisfaite de cette considération et des moyens entrepris pour nous satisfaire. (Caroline)

Comme « outil » d'encadrement, la feuille de route (similaire à un plan de cours, mais pour chaque module) est jugée indispensable. Il s'agit d'un outil auquel les étudiants se réfèrent constamment, car il constitue le fil conducteur de chaque module. La feuille de route stimule aussi le démarrage des modules et oriente les efforts des étudiants.

### Cours 2-ENV7801

L'encadrement est jugé satisfaisant par les étudiants : les professeurs ou chargés de cours sont affables et professionnels; ils font preuve de compréhension et de souplesse à l'égard des étudiants et ils assurent une « assistance » rapide en cas de problèmes. Ils doivent donc posséder une certaine expertise en lien avec les modules de formation. D'autres qualités que devraient présenter les professeurs ou chargés de cours sont aussi formulées : avoir de la curiosité et faire preuve de fermeté.

Du point de vue des fonctions assumées par les professeurs ou chargés de cours, plusieurs propositions des étudiants complètent celles faites au cours 1 :

- Le professeur ou chargé de cours doit encadrer, conseiller et guider les étudiants; il doit jouer le rôle d'un véritable « coach »;
- Le professeur ou chargé de cours doit relever un double défi : guider et stimuler individuellement les étudiants tout en cherchant à développer une dimension collaborative au sein de la cohorte, en particulier lors des travaux de groupe.

Concernant les étudiants qui ont peu sollicité le professeur ou chargé de cours, ce dernier doit assurer minimalement un encadrement de départ pour chaque module et ensuite il doit effectuer une rétroaction sur les travaux des étudiants.

La diversité des professeurs ou chargés de cours au cours 2 a été jugée intéressante. Cette diversité devrait être maintenue dans le cadre du programme « dans la mesure où l'on sent que les chargés de cours forment une véritable équipe » (Philippe) et assure une continuité dans la formation.

Peu d'intérêt ou de désirs d'autres types d'interaction ou de plus d'interactions sont formulés par les étudiants soit parce qu'ils sont très satisfaits de la manière dont l'encadrement a été mené au cours 2, encadrement sans lequel certains auraient « abandonné la formation », soit parce que le type d'interaction préféré est en présentiel.

La feuille de route est jugée un outil de planification essentiel, car elle donne une vue d'ensemble du travail à effectuer; elle aide à l'organisation et à la planification du travail des étudiants. Il s'agit donc d'un aide-mémoire et d'un guide important pour la réalisation des modules de formation du cours 2.

### Cours 3-DID8531

Au cours 3, où il n'y avait qu'un professeur, l'encadrement est jugé efficace. Le professeur a été apprécié en raison de sa disponibilité, de sa souplesse, de son attention, de son ouverture, de sa compréhension, de son apport de commentaires constructifs et pertinents. Les principales fonctions assumées sont celles de guide, de repère, d'aide à la réflexion et à l'organisation du

travail ou de « motivatrice » (Anne-Marie). Une suggestion relative à l'encadrement du cours 3 au regard de l'encadrement des cours 1 et 2 est formulée ainsi par une étudiante :

Je crois qu'un seul chargé de cours convient moins bien à ce type de parcours. Je conviens que le nombre de chargés de cours devrait être moindre, mais je crois que nous devrions avoir au moins deux chargés de cours pour nous référer : un pour tous les participants de la cohorte et un deuxième rattaché plus spécifiquement à certains projets ». (Lise).

Le plan de cours 3 est jugé comme étant un outil de travail très pertinent. Pour Anne-Marie, il lui permet « de se fixer des objectifs et des échéances ».

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Tout d'abord, un sentiment général se dégage de l'équipe d'encadrement, celui d'avoir vécu une expérience riche humainement et professionnellement lors de l'expérimentation du programme. La qualité du contact humain avec les étudiants, l'ouverture interculturelle créée, le développement d'une compétence spécifique relative à l'encadrement à distance sont quelques exemples donnés par les professeurs ou chargés de cours pour illustrer la richesse de l'expérience vécue.

L'encadrement semble avoir répondu à plusieurs fonctions au cours de la cohorte expérimentale :

- ✓ Favoriser l'intégration des apprentissages chez les étudiants;
- ✓ Clarifier les incompréhensions et répondre aux questions relativement au contenu pédagogique et à la démarche de formation;
- ✓ Aider les étudiants à franchir les obstacles techniques relatifs à l'apprentissage à distance;
- ✓ Renforcer de façon positive les étudiants pour stimuler leur motivation à persévérer;
- ✓ Soutenir et stimuler les étudiants présentant de plus grandes difficultés;
- ✓ Établir des liens de proximité dans les interactions à distance;
- ✓ Encourager le travail en équipe des étudiants;
- ✓ Encourager le développement de la réflexion et de la pensée critique;
- ✓ Favoriser l'apprentissage synchrone des participants de la cohorte;
- ✓ Stimuler une dynamique et un esprit de groupe.

Plusieurs types d'encadrement ont été offerts : encadrement technique; encadrement de contenu et de processus pour favoriser l'apprentissage; encadrement individuel; encadrement collectif.

Une fois les étudiants familiarisés avec le matériel de formation, les échanges entre professeurs/chargés de cours et étudiants ont été principalement axés sur le contenu et le processus d'apprentissage. Les professeurs ou chargés de cours ont toutefois le sentiment que les échanges portaient surtout sur la clarification des questions du portfolio plutôt que sur le contenu pédagogique et les éléments de réflexion suscités par ce contenu. D'autre part, l'encadrement individuel semble être prépondérant dans le cadre de ce programme. Il est effectué le plus souvent par courriel.

De plus, plusieurs types d'interactions d'encadrement ont été mis en évidence :

- Les interactions initiées par le professeur ou chargé de cours correspondent aux messages collectifs envoyés au début de chaque module, aux messages individuels envoyés lors de l'évaluation des modules et à toute autre interaction à l'initiative du professeur ou chargé de cours;
- Les interactions initiées par l'étudiant sont en fonction de ses besoins spécifiques ou en fin de chaque module lors de la remise du portfolio.

Une autre particularité de l'encadrement a été de répondre aux questions des étudiants dans des délais relativement courts afin d'éviter des points de blocage, facteurs de retard et de découragement.

L'encadrement étant sous la responsabilité des professeurs ou chargés de cours, il est apparu important que ces derniers possèdent certaines qualités :

D'après moi, les qualités d'un bon chargé de cours sont : être à l'écoute des besoins de l'étudiant; être disponible et répondre aux demandes de l'étudiant dans un délai relativement court (deux jours); orienter l'étudiant pour qu'il puisse approfondir les contenus et l'encourager dans son travail; évaluer l'étudiant à sa juste valeur; favoriser les échanges entre les étudiants. (Un membre de l'équipe d'encadrement, Journal de bord)

Selon les professeurs ou chargés de cours, l'encadrement à distance favoriserait une plus grande connaissance des problèmes et des réalités vécus par les étudiants que lors d'un cours offert sur campus. Les échanges à distance ont aussi stimulé le désir d'aller plus loin dans l'établissement d'un réseau de relations. Par exemple, nombreux sont les étudiants de la cohorte expérimentale, résidents au Québec ou de passage, qui ont provoqué des moments de rencontre avec l'équipe d'encadrement du programme et, ou avec les autres étudiants de leur cohorte.

Des questions relatives à l'encadrement ont également émergé :

- Comment rendre viable l'encadrement en ce qui concerne la charge de travail tout en assurant une qualité d'encadrement?
- Faudrait-il poser des questions de fond en cours de module aux étudiants pour favoriser leurs apprentissages?
- Jusqu'à quel point faut-il encourager l'encadrement affectif des étudiants par les professeurs ou chargés de cours?

#### ***4.6.2 La charge de travail de l'équipe d'encadrement***

Le travail d'encadrement du programme à distance est réparti entre : la préparation des feuilles de route des modules et des fiches de travail nécessaires aux étudiants; l'encadrement des étudiants; l'animation des forums de discussion; l'évaluation des travaux des étudiants; la participation aux réunions d'équipe. Cette dimension ne faisait pas l'objet d'une évaluation par les étudiants. Néanmoins, certains étudiants ont souligné l'engagement des professeurs ou chargés de cours.

Il était difficile d'évaluer la charge de travail avant l'expérimentation du programme. Les premiers modules de formation du cours 1 ont mis en évidence une moyenne de soixante-cinq heures de travail par module. Au cours 2, la moyenne avait diminué à environ quarante-cinq heures. Le démarrage de la cohorte expérimentale a donc été très exigeant en termes

d'investissement. Il y a plusieurs explications à cette situation : la charge de travail des étudiants étant sous-évaluée, elle avait un impact sur celle des professeurs ou chargés de cours; l'absence de module préparatoire ne permettait pas aux étudiants de se familiariser avec le matériel de formation et les outils techno-pédagogiques. Une telle familiarisation avait lieu lors des premiers modules de formation. Plusieurs pistes pour réduire la charge de travail ont été discutées : adopter une vision « cours » plutôt qu'une vision « module » afin, entre autres, d'éviter le travail répétitif; encourager l'autonomie des étudiants dans les études; intégrer les moments d'évaluation des étudiants.

Malgré des aménagements réalisés au cours 2, le travail demeure important, en particulier lors de l'évaluation des travaux des étudiants. La charge de cours à distance équivaut à un nombre d'heures de travail d'environ trois-cent-quinze heures (contre cent-trente-cinq heures pour une charge de cours sur campus). Le travail est également exigeant en raison de la grande disponibilité dont doivent faire preuve les professeurs ou chargés de cours : les étudiants effectuent surtout leurs travaux la fin de semaine et un délai de réponse rapide à leurs questions leur est garanti par le programme. Des questionnements ont émergé quant à la viabilité : comment diminuer la charge de travail sans altérer la qualité de l'encadrement et des interactions? Comment assurer une rémunération conséquente au regard de l'engagement exigé?

Un autre aspect relié à l'encadrement concerne la mise à jour et la réfection des modules. Est-ce que cette tâche relève des professeurs ou chargés de cours? Comment s'articule-t-elle, compte tenu du type d'encadrement offert dans ce programme? Ce point devrait faire l'objet de discussions.

#### **4.7. Les aspects techno-pédagogiques**

Cette section des « aspects techno-pédagogiques » du programme ERE-Francophonie porte sur la maîtrise des aspects technologiques et, d'autre part, sur les dimensions pédagogiques. Concernant la maîtrise des aspects technologiques, il s'agit de se familiariser avec l'utilisation du matériel de formation mis à la disposition des étudiants : faire l'apprentissage de la navigation dans l'intranet (plateforme WebCT), de l'utilisation et de la navigation sur le CD-Rom interactif de formation, de l'utilisation des différents fascicules imprimés du programme (cahier/module, recueil de textes, documents d'accompagnement, boîtes à outils), de l'emploi du courrier électronique et des différents logiciels utilisés dans le cadre de la formation (Word et Acrobat, par exemple). Quant à la maîtrise des dimensions pédagogiques, il s'agit de se familiariser avec la démarche et les stratégies pédagogiques privilégiées dans ce programme.

- Analyse des données recueillies auprès des étudiants

##### Cours 1-DID8530

Au cours 1, une familiarisation avec les aspects techniques et technologiques du programme a été nécessaire. Le CD-Rom, les documents imprimés et le WebCT ont plus particulièrement fait l'objet d'une évaluation, sachant que les étudiants ont privilégié l'un ou l'autre des types de support sans avoir testé les autres supports. C'est le cas des documents imprimés que tous les étudiants n'ont pas acheté. Ils ont en revanche tous eu à leur disposition le CD-Rom et avaient accès au WebCT. Durant le cours 1, chaque étudiant a adopté un format préférentiel. Pour les uns, en particulier ceux qui ont à leur disposition du matériel informatique et qui sont à l'aise avec la technologie, c'est le CD-Rom avec en complément le WebCT qui sont choisis; pour les

autres, ce sont les documents imprimés qui servent de support préférentiellement à leur formation, combinés en particulier avec le CD-Rom.

Les documents imprimés représentent pour les étudiants un support excellent et de qualité. Ces documents semblent indispensables pour étudier de façon efficace (cahier-module et recueil de textes). Ils permettent une vision d'ensemble de l'organisation et de la progression du contenu de chaque module, de l'enchaînement des textes et des fiches d'activités. Le problème d'un tel format est qu'une fois les fiches complétées, il faut recopier les réponses sur le fichier électronique Word (étape qui prend du temps). Par ailleurs, les délais de livraison ont posé problème pour les documents imprimés du module 1. Leur coût élevé est aussi souligné comme une limite.

Le CD-Rom est jugé le support du programme le plus écologique. Il constitue une banque d'informations facile d'accès. Il s'agit d'un format compact, facile à consulter, à transporter et à archiver. Toutefois, l'impression des documents à partir du CD-Rom est ardue, compte tenu de sa structure qui reprend celle du site Web : elle prend beaucoup de temps, car il faut imprimer section après section et non en continu. Pour les premiers modules de formation, les délais de livraison des CD-Rom ont également posé problème. D'autre part, certains liens html ne fonctionnaient pas. La « boîte à outils » n'était pas incluse dans le premier CD-Rom, elle n'était disponible que sur le Web.

Le WebCT est jugé bien fait. Il s'agit d'un site excellent pour suivre l'évolution quotidienne des activités. Il est aussi jugé utile pour les échanges entre les membres de l'équipe.

Les problèmes rencontrés en ce qui concerne le WebCT sont de plusieurs ordres : 1° accès internet difficile pour certains étudiants; 2° connexion internet lente qui pose problème pour télécharger ou déposer les fichiers; 3° temps d'appropriation et d'appropriation nécessaire des différentes fonctionnalités du WebCT; 4° problèmes de configuration de l'ordinateur personnel; 5° comme le CD-Rom, le WebCT ne permet pas une vision d'ensemble de chaque module, contrairement aux versions imprimées.

Plusieurs aspects du WebCT sont plus spécifiquement évalués (le forum a fait l'objet d'une évaluation détaillée au point 4.5.3) :

- ✓ La rubrique « Quoi de neuf » est jugée très utile, car elle donne accès aux documents qui sont essentiels pour travailler, car, même si la plupart d'entre eux ont été transmis par courriel, ils demeurent à disposition sur le WebCT; en revanche, il est de convivialité moyenne;
- ✓ La rubrique « Dépôt des travaux » est jugée facile d'utilisation et très utile.
- ✓ Le Forum de discussion est jugé utile dans la mesure où il archive le fil de discussion que l'on peut consulter à tout moment. En revanche, il est très peu convivial.
- ✓ La rubrique « Calendrier du cours » semble avoir été peu consultée, mais lorsqu'elle l'a été, elle était un bon rappel des temps forts du programme.

### Cours 2-ENV7801

Au terme du cours 2, les aspects techniques du programme semblent désormais maîtrisés. Seuls les étudiants n'ayant pas suivi le cours 1 à distance considèrent ne pas être encore totalement à l'aise avec les aspects techniques du programme, en particulier avec WebCT. Pour ces raisons, l'idée de planifier des activités de préparation à l'utilisation des différents outils du programme afin de faciliter le démarrage des prochaines cohortes est accueillie favorablement. Les aspects à

traiter sont essentiellement le WebCT et le forum de discussion. Un étudiant suggère aussi de concevoir des activités liées à la maîtrise de l'informatique et d'internet.

### Cours 3-DID8531

Au cours 3, il est souligné que le CD-Rom fonctionne parfaitement, que les documents imprimés sont appropriés et que le WebCT est enfin apprivoisé (en particulier le forum). Les commentaires sont essentiellement positifs, signes d'une appropriation par les étudiants des aspects techno-pédagogiques.

Des points forts et des limites sont mis en évidence pour les trois types de support : documents imprimés, CD-Rom et WebCT :

**Les documents imprimés :** Parmi les avantages, les documents imprimés permettent une meilleure lecture des contenus de formation. Leur format n'est pas sujet aux dysfonctionnements informatiques. Ils sont faciles à utiliser et sont transportables. En revanche, les documents imprimés sont encombrants, lourds et non écologiques (gaspillage de papier); ils ne permettent pas d'envoyer directement des travaux par courriel ni d'entreprendre directement des recherches d'informations. Ils sont également dispendieux (coûts d'impression et coûts postaux).

**Le CD-Rom :** Les points forts du CD-Rom sont les suivants : il est écologique et « durable »; il permet d'imprimer les textes sans utiliser internet; il est très facile à transporter vers des postes informatiques. Par contre, l'usage du CD-Rom nécessite l'utilisation d'un ordinateur et l'accès à l'électricité, ce qui ne va pas de soi pour plusieurs étudiants.

**Le WebCT :** il facilite l'accès à la formation n'importe où, et permet la communication et les échanges entre membres de la cohorte. En revanche, il nécessite une connexion internet, de préférence intermédiaire ou haute vitesse. Il nécessite un temps important d'appropriation.

Les documents imprimés semblent toutefois les plus appréciés en raison de la facilité à les consulter, à les utiliser et les transporter, indépendamment des aspects technologiques (accès à un poste de travail informatique et, ou à une connexion internet).

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Plusieurs points d'analyse portant sur les difficultés associées au démarrage du programme ont été discutés par l'équipe d'encadrement :

- *Un long délai de livraison du matériel de formation.* La cohorte expérimentale a débuté alors que certains étudiants n'avaient pas encore reçu le matériel de formation (fascicules imprimés ou CD-Rom). Les délais de livraison ont occasionné du stress chez les étudiants et l'équipe d'encadrement. Ces délais de livraison sont à prendre en compte pour la prochaine cohorte. Pour pallier cette situation, divers documents ont été transmis aux étudiants par courriel. Afin de contrer ces retards dans le futur, il a été décidé de rendre tous les documents disponibles (format PDF) sur le WebCT dès le début de chacun des cours afin de permettre leur téléchargement et faciliter leur impression par les étudiants.
- *La lourdeur de téléchargement de certains fichiers informatiques.* La lourdeur des fichiers informatiques et, ou l'internet basse vitesse ont posé problèmes lors des téléchargements des fichiers. Plusieurs solutions ont été apportées : éliminer les images et les icônes des fichiers informatiques pour alléger les fichiers et faciliter leur téléchargement; transformer les fichiers informatiques de format Word en format PDF, plus léger.



- *Les erreurs techniques dans l'intranet ou sur le CD-Rom.* Malgré la vérification préalable du fonctionnement du matériel de formation, des problèmes de liens html entre les documents Word et Acrobat, qui constituent le support du programme de formation, ont été mis en évidence. Un soutien technique succinct assumé par l'équipe d'encadrement accompagné de l'assistance technique des concepteurs du site intranet a été fourni aux étudiants. Les erreurs techniques ont été corrigées lors de la cohorte suivante.
- *Des difficultés de navigation et d'utilisation des TIC par certains étudiants.* La nécessité de développer une certaine aisance informatique de la part des étudiants a donc été soulevée. Le module préparatoire, développé pour la deuxième cohorte du programme, contribue à familiariser les étudiants avec les TIC utilisés dans le cadre de ce programme.

Depuis 2007, l'UQAM a adopté la plateforme Moodle, plus conviviale que celle du WebCT. Ainsi, tous les échanges courriel se font par cette plateforme et sont transmis automatiquement à tous les participants ainsi qu'aux professeurs/chargés de cours de la cohorte. Cet aspect stimule la réflexion et incite aux échanges. Plusieurs outils sont disponibles, permettant de personnaliser, de répondre à des besoins particuliers par la création de différentes activités (par exemple, Chat, Wiki, test, sondage, journal, etc.). Il est également plus facile de suivre le fil de discussions lors des forums.

#### **4.8. Les modalités d'évaluation**

L'évaluation des étudiants est continue : chaque module invite l'étudiant à constituer un portfolio des fiches de travail obligatoires et à effectuer une activité de synthèse ou « bilan » de ses principaux apprentissages. L'évaluation est associée à la métacognition, c'est-à-dire à la réflexion sur ses propres apprentissages. L'évaluation est aussi formative : la rétroaction du professeur ou chargé de cours permet d'améliorer l'apprentissage. En effet, à chaque module de formation, l'étudiant reçoit du professeur ou du chargé de cours sa feuille d'évaluation, notation et commentaires inclus.

- Analyse des données recueillies auprès des étudiants

##### Cours 1-DID8530

Les critères d'évaluation, le type d'évaluation (de nature essentiellement qualitative) ainsi que les stratégies (portfolio des fiches de travail et fiche-bilan) sont globalement jugés adéquats.

Quant à l'évaluation des travaux par les professeurs ou chargés de cours, si globalement elle est jugée satisfaisante, plusieurs commentaires sont formulés :

- La pondération entre les fiches de travail et la fiche-bilan (pour chaque module) a fait l'objet de demandes d'ajustement afin de mieux refléter l'ampleur du travail exigée respectivement pour ces fiches, afin d'être cohérent avec les adaptations réalisées au niveau des contenus de formation, en particulier durant le cours 1. Aucun autre élément de pondération n'est suggéré par les étudiants pour améliorer les propositions faites par l'équipe d'encadrement.
- Il est jugé très important de recevoir des commentaires évaluatifs. Ces éléments de rétroaction donnent aux étudiants le sentiment de progresser même si plusieurs déplorent le manque de temps pour réagir à ces commentaires. Ces derniers sont très attendus et plus les délais de rétroaction sont courts, plus les étudiants apprécient.

## Cours 2-ENV7801

Les commentaires d'évaluation des professeurs ou chargés de cours sont jugés pertinents, instructifs, intéressants. L'évaluation est en général encourageante et motivante. Par ailleurs, les professeurs ou chargés de cours ne devraient pas hésiter à être plus critiques. Plusieurs étudiants regrettent ne pas être en mesure de reprendre les travaux non réussis afin de s'améliorer ou simplement ne pas avoir le temps de revenir sur les modules précédents pour enrichir leurs réflexions suite aux commentaires.

## Cours 3-DID8531

Les critères d'évaluation sont jugés satisfaisants. Le type d'évaluation et les stratégies d'évaluation sont aussi adéquats. Ils sont cohérents avec le cours, centrés plutôt sur le processus que sur les résultats. Les commentaires autant formels qu'informels ont été jugés pertinents et formateurs pour le projet en développement.

- Analyse des données collectées auprès des professeurs et chargés de cours

Au début de la cohorte expérimentale (des modules 1 à 5), ce sont exclusivement les travaux écrits du portfolio qui étaient évalués : 80 % pour les fiches de travail et 20 % pour la fiche-bilan. L'allègement de la charge de travail des étudiants a mis en évidence la nécessité d'adapter pour chaque module des cours 1, 2 et 3 la pondération « fiche de travail/fiche-bilan » en fonction des types de travaux demandés aux étudiants.

Pour chaque élément de pondération évalué des fiches de travail et de la fiche-bilan, plusieurs critères d'évaluation ont été systématiquement utilisés durant la cohorte expérimentale et reconduits lors de la seconde cohorte, soit :

- L'engagement dans la tâche et la richesse des réflexions personnelles et critiques;
- L'appropriation des contenus (activités et textes de références);
- La cohérence des idées;
- La clarté de l'expression écrite.

La question de l'évaluation a aussi fait l'objet de discussion en ce qui concerne la sévérité de la notation et le niveau de permissivité accordé aux étudiants relativement à la remise des travaux en retard.

Étant donné l'importance accordée aux travaux collaboratifs et à la participation des étudiants aux forums de discussion, un troisième élément de pondération a été introduit aux cours 2 et 3 de la cohorte expérimentale soit l'auto-évaluation de l'étudiant. Cet élément de pondération concerne son engagement dans la tâche, sa participation aux travaux d'équipe et aux forums de discussion. L'auto-évaluation est jugée une tâche difficile. Porter un regard sur son propre travail, d'autant plus s'il a été réalisé en équipe, est malaisé. Certains étudiants, n'étant pas familiers avec ce type d'évaluation, éprouvent de la difficulté à se situer et à justifier leur auto-évaluation. De plus, selon l'un des étudiants, l'engagement des étudiants devrait être maximum puisqu'ils ont choisi de suivre cette formation.

L'expérimentation a mis en évidence la difficulté de l'évaluation des apprentissages des étudiants. Les éléments de pondération comme la pondération elle-même ont été progressivement adaptés afin de favoriser leur adéquation aux activités d'apprentissage réalisées à chaque module de formation. Lors de la seconde cohorte du programme de formation, l'équipe d'encadrement a par ailleurs choisi de réviser les modalités d'évaluation des étudiants : introduction d'une

pondération des modules de formation selon leur importance relative; évaluation de chaque module selon les quatre critères d'évaluation mentionnés précédemment; évaluation de la participation aux forums par cours et non plus par module; auto-évaluation des étudiants par cours (cf. annexe 5).

#### **4.9. La gestion du programme ERE-Francophonie**

La gestion du programme comprend les éléments suivants : publicité et diffusion du programme de formation; réponse aux demandes d'informations, d'admission et d'inscription; suivi des dossiers d'admission en lien avec le registrariat; inscriptions des étudiants; suivi des paiements des frais de scolarité auprès du registrariat et des comptes étudiants; facturation et envoi du matériel pédagogique (CD-Rom, documents imprimés); préparation et dépôts des documents sur le WebCT; attribution des codes d'accès des étudiants au WebCT; envoi, suivi et synthèse des fiches Bilan d'évaluation des enseignements; réfections mineures des documents pédagogiques; archivage des documents; gestion des problèmes techniques (WebCT, CD-Rom); planification et élaboration des comptes rendus des réunions d'équipe. Cet élément n'a été évalué que par les professeurs et chargés de cours.

Le temps consacré à l'administration du programme est considérable pour les raisons suivantes : les problèmes d'ordre technologique qui peuvent survenir, la distance physique entre les gestionnaires de l'université et les étudiants qui complexifie les échanges (absence d'immédiateté, échanges essentiellement sous la forme écrite plus que verbale); l'absence de structure administrative adaptée à un programme à distance. En effet, c'est le premier programme de cycles supérieurs offert à distance à l'UQAM. Il n'y a pas d'infrastructures administratives spécifiques mises en place pour gérer ce type de programme. À titre d'exemple, les lettres d'admission ne sont pas adaptées : le registrariat utilise le même libellé que pour les étudiants étrangers qui viennent étudier à Montréal, provoquant confusion et inquiétude.

Depuis le début du programme à distance, la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'UQAM en assume la gestion à même son fonds de recherche. En effet, une personne s'occupe de la gestion pour l'équivalent d'un jour/semaine. Par ailleurs, comme cette personne a été impliquée tout au long du développement du programme et agit actuellement à titre de chargée de cours, cela représente certains avantages dont : un grand intérêt à transmettre des informations précises et complètes sur le programme aux étudiants potentiels, un point de référence pour les étudiants dès le début du programme, une meilleure compréhension des problèmes pouvant surgir et un temps de réaction minimal pour les résoudre.

Il a été mis en évidence que l'administration à distance des étudiants nécessitait de tenir compte des délais de communication. Lors de la première cohorte, ce sont en particulier les délais de livraison postale qui ont posé problème, surtout pour les pays en développement. Comme il a été mentionné précédemment, certains étudiants de la cohorte expérimentale ont entrepris le programme sans avoir reçu le matériel de travail (modules imprimés, CD-Rom). Ils avaient toutefois accès aux documents sur WebCT. Ce problème a été résolu lors des cohortes subséquentes.

Quelques éléments de solutions sont énoncés :

- Prévoir du temps et du financement pour l'administration et la gestion du programme, qui ne seraient pas assumés par la Chaire de recherche, mais par l'UQAM, comme pour les autres programmes;

- Prévoir un budget pour la réfection des modules et la recherche de solutions aux problèmes techniques.

Afin de conclure cette section du rapport, nous présentons à l'annexe 6 quelques témoignages recueillis auprès des étudiants des cohortes 2003 à 2006.

## **5. OBSERVATIONS SUR DES ENJEUX STRUCTURELS**

### **5.1. Le partenariat**

Comme mentionné dans la première partie du rapport, l'UQAM s'est associée à quatre partenaires lors du développement du programme : la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL, Belgique), l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement – Observatoire régional de l'environnement (Ifrée-ORE, France), l'Institut du Sahel – Groupe Régional d'Étude et de Formation en Éducation Environnementale au Sahel (INSAH-GREFEES, Mali) et l'Université Quisqueya (UNIQ, Haïti). Dès le départ du projet, il y avait une volonté et un désir de travail collaboratif, mais différents obstacles ont freiné le partenariat : surcharge de travail, mouvance des personnes, arrimage entre institutions, ressources financières insuffisantes, etc. Il y a eu partage des rôles reconnaissant la nécessité d'une maîtrise d'œuvre, d'une prise en charge locale du projet. L'équipe de l'UQAM, en tant que maître d'œuvre, était responsable du développement. Après la conception de chaque module, celui-ci était transmis aux partenaires pour validation des contenus et de la démarche pédagogique.

Les partenaires ont souligné la difficulté de vivre un partenariat à distance pour le développement du programme. Malgré la volonté initiale de collaborer étroitement à la production de chaque module, le processus s'est avéré très lourd. La collaboration s'est peu à peu estompée. Une fois le développement terminé, les participants ont exprimé une volonté de raviver le travail collaboratif au cours des premières années d'expérimentation. À ce jour, les mêmes contraintes empêchent une telle collaboration.

La mouvance des acteurs semble une problématique classique du partenariat. Ainsi, la personne responsable pour la FUL a quitté son poste et le mandat a été confié à une autre personne. De plus, la FUL a vécu la période de restructuration des universités belges et a finalement été rattachée à l'Université de Liège, ce qui a entravé la collaboration. Quant à l'Institut du Sahel, le mandat du projet a été confié à un nouvel organisme, le GREFEES (Groupe Régional d'Étude et de Formation en Éducation Environnementale). Enfin, la responsable du projet à l'Université Quisqueya, a reçu un autre mandat et a été remplacée par le vice-recteur aux affaires académiques qui n'a pas pu assister aux rencontres. Par ailleurs, ce dernier a suivi la formation et ainsi l'a vécue de l'intérieur.

Des enjeux culturels relatifs au développement de projet ont été mis en évidence. Il y a eu des difficultés d'arrimage entre institutions en raison du mode de diplomation différent (découpage de la formation et des niveaux universitaires). Un autre enjeu à souligner est celui de l'inexpérience de tous les partenaires dans le domaine du développement de programme d'études supérieures à distance. Un tel partenariat est-il possible à distance? La question demeure entière.

## **5.2. Le développement, la gestion et l'institutionnalisation du programme ERE-Francophonie**

Au départ, deux grands défis sont identifiés : offrir tous les textes en français, trouver des personnes aptes à développer le matériel pédagogique. Sous la supervision de membres de l'équipe d'encadrement spécialisés en pédagogie, des personnes provenant de différentes disciplines ont contribué au développement des contenus et à l'identification de textes en français.

Outre la production du matériel didactique, les coûts d'expérimentation du programme ont été assumés en grande partie par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement (construction d'un site internet, publicité, formation des chargés de cours, support technique, communications, etc.) et par un fonds de recherche de la professeure responsable du programme (gestion du programme et ajustements techniques du matériel). Une grande partie de ces sommes ne sont pas récurrentes, car plusieurs postes budgétaires n'étaient associés qu'au démarrage du programme (ajustements techniques du matériel, site internet du programme, formation technique de l'équipe, etc.).

En plus de la gestion administrative, il s'avère essentiel d'assurer un encadrement particulier des étudiants au cours des diverses activités du programme, puisque les étudiants proviennent de régions, de provinces et de pays différents et ne connaissent pas l'organisation de l'UQAM. Ceci requiert un poste de coordination : contacts téléphoniques avec chaque étudiant en début de programme et au besoin, lien entre les différents services administratifs de l'UQAM et les étudiants, gestion du site internet, liens entre les professeurs et chargés de cours, ajustements mineurs au contenu, etc. Depuis le début de l'offre de formation, la Chaire de recherche assume les coûts reliés à la coordination du programme, partie de la gestion qui devrait être normalement assumée par l'UQAM.

Le programme a été développé dans un contexte de mouvance à l'UQAM. Des négociations concernant le rattachement de l'université à distance (TÉLUQ) à l'UQAM étaient en cours. Comme la mise en place de conditions institutionnelles tardait, et qu'il était important d'expérimenter le programme, l'équipe UQAM a donc entrepris des démarches auprès du Bureau de l'enseignement et des programmes afin de pouvoir procéder à une mise à l'essai à l'automne 2003 dans le cadre institutionnel de l'actuel programme sur campus (programme court de deuxième cycle – études supérieures – en éducation relative à l'environnement n° 0192). Par ailleurs, puisque le programme offert sur le campus ne comportait que trois cours (au lieu de quatre, tels que développés pour le programme à distance) de trois crédits pour un total de neuf crédits (au lieu de douze), les contenus des cours 3 et 4 du programme à distance ont été intégrés dans un seul cours.

En 2005, le dossier d'institutionnalisation du programme a été présenté et approuvé par les différentes instances de l'UQAM, soit la Faculté des sciences de l'éducation, la Faculté des sciences, le Département de l'éducation et pédagogie, l'Institut des sciences de l'environnement. La dernière étape, soit l'approbation par la Commission des études, a été suspendue à cause de l'absence de règlement entre la TÉLUQ et l'UQAM signalé précédemment. Compte tenu de cette situation qui perdurait, le projet du développement d'un programme à distance distinct du programme offert sur le campus a été abandonné en 2007. Le programme à distance est devenu une modalité du programme sur campus et reconnu comme tel par le Bureau de l'enseignement et

des programmes de l'UQAM. Cette nouvelle forme d'institutionnalisation est de nature à favoriser la visibilité du programme dans sa modalité à distance.

Quant aux partenaires impliqués dans le développement du programme, aucun n'a donné suite aux démarches d'institutionnalisation dans leur milieu. Le programme n'est donc offert qu'à l'UQAM.

Les éléments institutionnels jouent un rôle important dans la motivation de chacun des partenaires. S'il n'y a pas de reconnaissance par l'institution, peu de ressources y sont attribuées, autant pour le développement que pour la gestion. La tâche de chacun s'en trouve alourdie et aucune priorité n'est accordée à ce dossier auprès des instances institutionnelles. De façon générale, il y a un manque d'ancrage institutionnel, ce qui nuit à la pérennité du programme.

### **5.3. Le recrutement**

Deux éléments limitent le recrutement des étudiants : le manque d'ancrage institutionnel abordé au point précédent et les coûts de la formation. Le programme à distance n'étant pas formellement reconnu au niveau institutionnel, il n'est pas répertorié comme programme à distance dans la banque des programmes offerts par l'UQAM. La diffusion de l'offre de formation est assumée par la personne responsable de la coordination à l'aide de listes de diffusion élaborées au fil des ans et par l'annonce sur le site de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement<sup>12</sup>.

Malgré cette difficulté, plusieurs demandes d'informations nous parviennent des différentes régions du Québec et des pays étrangers. Malheureusement, peu d'admissions en provenance des pays étrangers se concrétisent compte tenu des frais de scolarité élevés qui augmentent d'année en année. Ce programme à distance a été développé pour répondre à différents besoins de la francophonie internationale (cf. Partie 1). Or, les personnes des pays en développement qui désirent suivre ce type de formation ne peuvent pas déboursier les montants exigés. À notre connaissance, il n'y a pas de programmes de bourse qui s'appliquent à des programmes de courte durée, tels que celui-ci.

Lors de la première cohorte, les personnes de nationalité française ont bénéficié de l'entente France-Québec. Par la suite, un avis provenant du ministère de l'Éducation du Québec stipulait que pour bénéficier de l'entente, l'obtention d'un visa était obligatoire. C'est ainsi que dès la 2<sup>e</sup> cohorte, plusieurs étudiants français se sont désistés.

## **6. LA SITUATION ACTUELLE**

Le programme de formation est toujours offert. Tout au long de ces années, des ajustements ont été apportés régulièrement, autant au contenu qu'aux aspects techno-pédagogiques. Comme le développement s'est déroulé de 1999 à 2003, il importe d'assurer une mise à jour régulière. À l'hiver 2010, grâce à une subvention de la Faculté des sciences de l'éducation, par le biais du Fonds de développement pédagogique, une mise à jour plus exhaustive du contenu des sept modules et recueils de textes du premier cours, soit le DID 8530 a été effectuée. Il importait en effet de tenir compte des récents développements du champ, mais aussi des résultats de l'expérimentation de ce matériel au fil des sept dernières années. Une actualisation en profondeur

---

<sup>12</sup> <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/2V/activites/activites-etudes.html>

des autres cours serait également essentielle. Or, comment trouver à nouveau des ressources nécessaires à un tel travail?

Le plan de chaque cours est maintenant élaboré par l'ensemble des professeurs et chargés de cours impliqués. Comme mentionné précédemment, lors des premières cohortes, les professeurs et chargés de cours, qui se répartissaient la tâche d'enseignement des différents modules, adoptaient plutôt une approche « modulaire » qu'une approche « cours ». L'approche « cours » permet aux étudiants de mieux percevoir le fil conducteur entre les modules, tout en bénéficiant de la richesse d'une formation dispensée par une équipe.

L'intégration d'une semaine consacrée au module préparatoire et le fait que les étudiants sont maintenant plus familiers avec les Tic ont permis à ces derniers de s'appropriier plus facilement les outils techno-pédagogiques du programme de formation.

Des passerelles sont établies entre les cours des deux modalités afin d'offrir une formation bimodale dont une partie peut se réaliser sur le campus et une autre à distance. Rappelons que le matériel développé pour le programme à distance est maintenant utilisé pour le programme offert sur le campus et que les deux modalités suivent le même calendrier universitaire.

Lors des premières cohortes, les étudiants évaluaient de façon détaillée chaque module et une autre évaluation se faisait à la fin de chacun des cours. Ce processus s'est avéré très pertinent lors de l'expérimentation. Par la suite, nous avons observé que cette façon de faire devenait lourde pour les étudiants et redondante. C'est pourquoi, l'évaluation est maintenant concentrée à la fin de chaque cours.

Les coûts de la formation – fixés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec – constituent un frein pour les non-Québécois et les étudiants étrangers, principalement pour les personnes des pays en développement. Au fil des ans, ce sont des étudiants du Canada et plus particulièrement de différentes régions du Québec<sup>13</sup> qui présentent une demande d'admission alors que la mise sur pied de ce programme était de pallier entre autres le problème de l'accès à une formation appropriée, liée à la rareté et à l'éloignement des centres de formation en ce domaine, à l'éparpillement des expertises et des ressources ainsi qu'au manque de diffusion du matériel didactique et des publications spécialisées au sein de la francophonie internationale. Le financement des études de ce type (programme court) est inexistant, les organismes potentiellement subventionnaires privilégient des études à temps plein.

---

<sup>13</sup> En 2009, il y a eu dix-sept demandes d'admission : onze provenaient de différentes régions du Québec; quatre de France; une d'Haïti; une de l'Ontario.





## CONCLUSION

Ce rapport témoigne de l'expérience du développement, de la mise en œuvre et de l'évaluation du programme de formation à distance en éducation relative à l'environnement, offert à l'UQAM depuis 2003. Au bilan, cette expérience s'est avérée courageuse :

- Le développement a impliqué une structuration curriculaire inédite en éducation relative à l'environnement;
- Le partenariat fut exigeant compte tenu de la provenance des partenaires (pays situés sur deux continents) et de leur mouvance;
- L'équipe a vécu une première en formation à distance d'un programme d'études supérieures à l'UQAM.

Grâce à l'infrastructure de travail offerte par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, ce projet a pu être développé et la formation a pu être offerte durant ces huit années. Cependant, le défi demeure, car la gestion va au-delà de la gestion habituelle des programmes offerts par l'UQAM.

En ce qui concerne la démarche et les résultats de la recherche évaluative de cette expérience telle que nous l'avons menée, nous sommes bien conscients qu'elle est inachevée. Tous les objectifs de départ et les questions n'ont pas été traités systématiquement en raison de la multiplicité des mandats et de la mouvance de l'équipe de travail.

L'UQAM demeure jusqu'à maintenant la seule université francophone à offrir un programme de formation en éducation relative à l'environnement au niveau du 2<sup>e</sup> cycle. À travers cette expérience, l'UQAM a renforcé son leadership dans ce domaine alors que l'équipe de la Chaire de recherche est devenue une référence, un phare.

Ce rapport contribue à valoriser les apprentissages multiples tant au niveau pédagogique, administratif qu'en ce qui concerne les modalités de travail collaboratif au sein de l'équipe d'encadrement du programme. Espérant que ce rapport pourra inspirer d'autres projets et stimuler la poursuite de l'offre de formation et son amélioration continue.



## ANNEXE 1 : QUESTIONS – ÉVALUATION DU PROGRAMME À DISTANCE

1. Dans quelle mesure le programme ERE-Francophonie contribue-t-il au développement des compétences attendues chez les étudiants en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement dans les milieux d'intervention formels et non formels ?
2. Le dispositif de formation est-il adéquat en ce qui concerne la structure, le contenu, la démarche de formation, l'encadrement, les aspects techniques et les modalités d'évaluation proposés et ce, en fonction de vos attentes et compréhensions du champ de l'ERE ?
3. Le dispositif du programme ERE-Francophonie permet-il de favoriser une triple proximité :
  - 3.1 Proximité entre l'étudiant et le professeur et, ou chargé de cours ?
  - 3.2 Proximité entre les étudiants/étudiants dans une perspective socioconstructiviste?
  - 3.3 entre l'étudiant et son milieu de vie comme premier laboratoire de l'étude du rapport à l'environnement ?
4. Quels sont les savoirs et les enjeux émergeant après ces années d'offre quant aux éléments suivants :
  - 4.1 relativement au partenariat ?
  - 4.2 relativement à la formation à distance ?
  - 4.3 relativement au développement de programmes de formation à distance ?
  - 4.4 relativement à l'encadrement des étudiants dans le cadre de programmes de formation à distance ?
  - 4.5 relativement au développement professionnel des chargés de cours ?
  - 4.6 relativement à la gestion administrative de programmes de formation à distance?
  - 4.7 relativement à l'institutionnalisation de programmes de formation à distance ?
5. En quoi la dynamique de l'expérimentation du programme ERE-Francophonie a-t-elle contribué à la formation continue de l'équipe d'encadrement ?
6. Le programme ERE-Francophonie repose-t-il sur un dispositif d'apprentissage collaboratif opérationnel ?
7. Quelles pourraient être les pistes d'amélioration de l'offre de formation, particulièrement du point de vue de la démarche éducative et des supports techno-pédagogiques de formation?
8. Quel serait l'apport formatif et réflexif de la dynamique de l'expérimentation du Programme ERE-Francophonie à la formation continue de l'équipe d'encadrement?
9. Selon vous, quels sont les domaines de compétences nécessaires à l'enseignement à distance au regard du rôle et des responsabilités d'encadrement du professeur ou chargé de cours dans le cadre du Programme ERE-Francophonie.
10. Pouvez-vous identifier des pistes de développement professionnel du professeur ou chargé de cours du Programme ERE-Francophonie?
11. Quels ont été les savoirs et les enjeux relatifs à la gestion et l'institutionnalisation du Programme ERE-Francophonie?



## ANNEXE 2 : FICHE D'ÉVALUATION PAR MODULE

Formulez votre appréciation des différents aspects suivants du module. S'il y a lieu, suggérez des changements ou ajouts.

1- Le **contenu** du module (pertinence, intérêt, clarté, structure, quantité, etc.)

2- Les **fiches d'activités** (pertinence, intérêt, clarté, quantité, etc.)

3- Le **recueil de textes** (pertinence, intérêt, clarté, quantité, etc.)

4- Les **aspects technologiques** (support papier, cédérom, WEB)

5- Le travail d'équipe

6- L'**encadrement** du tuteur

7- Autres aspects



## ANNEXE 3 : FICHE D'ÉVALUATION PAR COURS

### Programme d'études supérieures Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale Bilan du cours – Cohorte expérimentale 2003-2004

Nous venons de terminer la « traversée » de ce premier cours du programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Afin de faire le point sur cette expérience partagée, et dans la perspective d'une amélioration continue, nous sollicitons votre collaboration pour répondre aux questions suivantes. Vos réponses à ce questionnaire et vos commentaires sont très importants! Merci d'y accorder du temps et de l'attention, dans la mesure de vos disponibilités.

#### En général...

Au terme de ce cours 1 du programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale, quelle est votre appréciation générale du contenu et du processus de formation?

#### 1) CONTENU PÉDAGOGIQUE

1.1 Le contenu du cours 1 vous est-il apparu pertinent comme élément d'une formation à l'éducation relative à l'environnement?  
Oui Non  
Commentez.

1.2 Le contenu du cours 1 « Théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement » a-t-il répondu à vos attentes? Si oui, quelles étaient ces attentes? Sinon, expliquez.

1.3 Quels principaux apprentissages avez-vous réalisés durant ce cours?

1.4 Pour chacun des thèmes traités dans les modules, quelle est votre appréciation de leur pertinence au regard des buts visés par le cours 1 :  
*Le cours 1 invite à explorer différentes théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement et à développer un répertoire d'approches et de stratégies appropriées à divers contextes d'intervention éducative.*

Thèmes	Peu pertinent	Pertinent	Très pertinent
La diversité des perspectives en ERE Pourquoi?			
Les représentations et le concept d'environnement Pourquoi?			

La notion de développement Pourquoi?			
La pédagogie de l'éducation relative à l'environnement Pourquoi?			
Les courants et les modèles d'intervention en ERE Pourquoi?			
L'éducation relative aux valeurs environnementales Pourquoi?			
La pensée critique Pourquoi?			

1.5 De façon générale, les textes proposés ont-ils contribué à stimuler la réflexion critique, à enrichir le contenu? Commentez.

1.6 Est-ce que les fiches de travail représentent un bon support pour faire avancer la réflexion, favoriser l'appropriation du contenu et clarifier votre propre vision des choses? Expliquez.

1.7 Quels sont, d'après vous, les points forts de ce cours?

1.8 Quels sont, d'après vous, les aspects de ce cours qu'il faudrait améliorer?

1.9 Autres commentaires et suggestions.

## 2) LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

2.1 La démarche globale d'apprentissage proposée dans le cours 1 est-elle appropriée?  
Oui Non  
Commentez.

2.2 Le cours a été conçu afin d'amener progressivement l'étudiant à construire ses propres éléments d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement. Cette construction progressive est-elle efficace?  
Oui Non  
Commentez.

2.3 Autres commentaires et suggestions.



### 3) LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

3.1 Avez-vous participé au travail d'équipe? Pas du tout? Un peu? Beaucoup? Expliquez.

3.2 Comment s'est déroulé ce travail d'équipe? Comment l'avez-vous organisé?

3.3 Quelles sont les difficultés rencontrées dans le travail d'équipe? Avez-vous des solutions à proposer?

3.4 Le travail en équipe a-t-il favorisé ou enrichi vos apprentissages?  
Oui Non  
Commentez.

3.5 Selon vous, le travail en équipe a-t-il favorisé ou enrichi les apprentissages des autres membres de l'équipe?  
Oui Non  
Commentez.

3.6 Autres commentaires et suggestions.

### 4) LE FORUM DE DISCUSSION

4.1 La tenue d'un forum de discussion à chaque module vous paraît-elle pertinente? La fréquence en est-elle appropriée?

4.2 Est-il pertinent de faire des choix thématiques préalables à la tenue du forum? Expliquez.

4.3 Que vous apporte la participation à de tels forums dans le cadre de votre formation?

4.4 La dynamique du forum vous convient-elle?

4.5 Nous avons essayé deux moments différents pour la tenue du forum, soit au milieu et en fin de module. Quel moment vous paraît-il le plus approprié à la tenue de ce forum? Pourquoi?

4.6 Comment appréciez-vous la plate-forme WebCT servant au forum de discussion?

4.7 Auriez-vous d'autres alternatives technologiques à proposer pour la tenue de discussions à distance entre les participants de la cohorte? Quels seraient leurs avantages par rapport à la plate-forme du WebCT?

4.8 Autres commentaires et suggestions.

## **5) L'ENCADREMENT**

5.1 De façon générale, comment avez-vous apprécié l'encadrement des tuteurs au cours 1?

5.2 Selon vous, quelles principales fonctions les tuteurs ont-ils assumées?

5.3 Auriez-vous aimé d'autres types d'interactions? Lesquels?

5.4 Auriez-vous eu besoin de plus d'interactions avec vos tuteurs?

5.5 Vous avez interagi avec trois tuteurs durant le cours 1. Cette diversité a-t-elle été perçue comme une gêne ou comme un enrichissement? Précisez.

5.6 La feuille de route communiquée au début de chaque module est-elle un outil pertinent pour vous? Commentez.

5.7 Quelles devraient être les qualités d'un tuteur dans le contexte d'un encadrement à distance?

5.8 Autres commentaires et suggestions.

## **6) L'ÉVALUATION**

6.1 Les critères proposés sont-ils satisfaisants (rappelons que les critères majeurs sont ceux de l'engagement dans la tâche, de l'authenticité des réponses et de l'appropriation des contenus explorés dans le module à travers les lectures et activités)? Expliquez.

6.2 Le type d'évaluation (évaluation qualitative) et les stratégies d'évaluation (porte folio des fiches de travail et fiche bilan) sont-ils adéquats? Commentez.

6.3 Quelle pondération entre les fiches de travail et la fiche bilan serait la plus appropriée pour valoriser le travail effectué?

6.4 Y aurait-il d'autres éléments de pondération à prendre en compte?

6.5 Que pensez-vous des commentaires d'évaluation (type, quantité) reçus de la part des tuteurs?

6.6 Autres commentaires et suggestions.

## 7) LES ASPECTS TECHNO-PÉDAGOGIQUES

7.1 Au terme du cours 1, comment maîtrisez-vous les différents aspects technologiques du programme à distance : courriel, CD-ROM, plate-forme WebCT, forum de discussion, etc.?

7.2 Rencontrez-vous encore certaines difficultés? Lesquelles?

7.3 Pour les prochaines cohortes de participants, nous envisageons des activités de préparation à l'utilisation des différents outils du programme afin de faciliter le démarrage des activités. Sur quels aspects devrions-nous insister?

7.4 Parmi les trois types de support mis à votre disposition (version papier, CD-ROM, WebCT), quel est celui que vous avez le plus souvent utilisé et pourquoi?

7.5 Parmi ceux que vous avez utilisés de façon plus occasionnelle, y a-t-il une raison particulière à cela?

7.6 D'après vous, quels sont les points forts de chacun des types de support : version papier, CD-ROM, WebCT?

7.7 D'après vous, quelles sont les limites de chacun des types de support : version papier, CD-ROM, WebCT?

7.8 Que pensez-vous des différents outils du WebCT mis à votre disposition? Pour chacun d'eux, donnez votre appréciation en termes de *convivialité* et d'*utilité*.  
Le «Quoi de neuf?», par module :  
Le dépôt des fiches travail :  
Le calendrier du cours :  
Le forum :

7.9 Quelle est votre fréquence de consultation des outils suivants?				
Outils	Jamais	Très peu	À l'occasion	Fréquemment
Le « Quoi de neuf? » par module				
Le dépôt des fiches travail				
Le calendrier du cours				
Le forum				
Hormis le rendez-vous planifié avec le tuteur, avez-vous consulté le forum à d'autres fins?				

7.10 Autres commentaires et suggestions.

### 8) CHARGE DE TRAVAIL

8.1	En vous basant sur les derniers modules réalisés (modules 4, 5, 6 et 7), évaluez le temps moyen consacré (nombre d'heures par module) à réaliser chacune des tâches suivantes :	
	La lecture du module :	h/module
	La réalisation des fiches de travail obligatoires :	h/module
	La réalisation de la fiche Bilan :	h/module
	Les lectures des textes du recueil et des documents d'accompagnement :	h/module

8.2 Est-ce que le rythme de travail vous paraît réaliste (un module par deux semaines) ? Précisez.

8.3 Selon vous, quelle serait la charge de travail optimale par semaine (nombre d'heures) ?

8.4 Auriez-vous des aménagements à proposer concernant la charge de travail?

8.5 Autres commentaires et suggestions.

### 9) AUTRES COMMENTAIRES

--

## **ANNEXE 4 : COMPÉTENCES VISÉES PAR MODULE**

Les compétences spécifiques à atteindre pour chaque module de formation du programme sont présentées ci-dessous.

### Cours 1 (DID8530)

- Module 1. Formuler et justifier une définition de l'éducation relative à l'environnement qui serait de nature à inspirer sa propre pratique.
- Module 2. Construire et justifier une définition de l'environnement appropriée à un contexte d'intervention.
- Module 3. Intégrer de façon critique la question du développement dans les interventions en éducation relative à l'environnement.
- Module 4. Faire des choix pédagogiques judicieux qui permettent d'harmoniser les différentes composantes de la situation éducative et qui tiennent compte des dimensions sociales, environnementales et éducatives du contexte d'intervention.
- Module 5. Se repérer dans le vaste domaine des propositions pédagogiques en éducation relative à l'environnement. Exploiter de façon critique le « patrimoine pédagogique » de l'éducation relative à l'environnement comme source d'inspiration pour sa propre pratique.
- Module 6. Construire et formuler une éthique de l'environnement appropriée à un contexte ou à un type d'intervention et développer des stratégies pédagogiques de nature à favoriser l'éducation relative aux valeurs environnementales.
- Module 7. Porter un regard critique sur une question socio-environnementale. Porter un regard critique sur une question liée au champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement. Concevoir et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques de nature à favoriser l'exercice et le développement de la pensée critique en éducation relative à l'environnement.

### Cours 2 (ENV7801)

- Module 8. Construire et appliquer un cadre d'analyse à une réalité environnementale donnée de façon à en saisir le caractère à la fois contextuel, singulier, complexe, systémique et global, en vue de prises de décision judicieuses. Appliquer un processus de résolution de problèmes à une problématique environnementale dans un contexte d'éducation relative à l'environnement.
- Module 9. Prendre en compte la dimension culturelle du rapport à l'environnement dans le traitement des questions environnementales et dans la planification et la mise en œuvre d'interventions en ERE.
- Module 10. Concevoir et mettre en œuvre un processus d'exploration critique d'un milieu de vie comme étape d'une démarche globale d'éducation relative à l'environnement.

- Module 11. Poser un diagnostic sur l'état de l'environnement local et régional dans la perspective d'un engagement responsable. Intégrer l'étude de cas de problématiques environnementales locales ou régionales dans une démarche d'éducation relative à l'environnement.
- Module 12. Faire le point sur les grandes problématiques environnementales à l'échelle biosphérique en mettant en évidence les liens systémiques entre ces dernières et les réalités locales et régionales. Intégrer l'étude de cas d'une problématique environnementale biosphérique dans une démarche d'éducation relative à l'environnement.
- Module 13. Participer de façon critique à une démarche de gestion environnementale. Intégrer une dimension éducative à une démarche de gestion environnementale.
- Module 14. Repérer et caractériser des initiatives d'écodéveloppement. Associer l'éducation relative à l'environnement à un processus d'écodéveloppement.

### Cours 3 (DID8531)

- Module 21. Développer un projet d'éducation ou de formation relative à l'environnement en clarifiant les principes adoptés pour la conduite de ce projet et en exploitant des outils de gestion appropriés. Intégrer une dimension réflexive ou un volet de recherche au projet d'éducation ou de formation relative à l'environnement.

## ANNEXE 5 : MODALITÉS D'ÉVALUATION

### 1. Cours DID8530

#### 1.1 Aspects évalués :

- ❖ La réalisation des travaux (6 portfolios) 80 %  
(engagement dans la tâche, qualité des réflexions personnelles et critiques, appropriation des contenus, cohérence des idées, qualité du français)
- ❖ La participation aux deux forums 15 %
- ❖ L'auto-évaluation globale de l'étudiant (réalisée à la fin du cours) 5 %  
(régularité du travail accompli; qualité et profondeur du travail; réalisation des travaux (portfolios); engagement dans la lecture des textes et des modules; participation aux échanges avec vos collègues; respect des échéances; niveau général d'effort, d'engagement)

#### 1.2 L'importance relative accordée à la réalisation des portfolios :

Module 1 :	20 %
Module 2 :	10 %
Module 3 :	10 %
Module 4 :	20 %
Module 5 :	10 %
Module 6 :	10 %

### 2. Cours ENV7801

#### 2.1 Aspects évalués :

- ❖ La réalisation des travaux (4 portfolios) 85 %
- ❖ La participation aux deux forums 10 %
- ❖ L'auto-évaluation globale de l'étudiant (réalisée à la fin du cours) 5 %  
(mêmes critères que pour le cours DID8530)

#### 2.2 L'importance relative accordée à la réalisation des portfolios :

Module 8 :	15 %
Modules 9-10 :	25 %
Modules 11-12 :	25 %
Modules 13-14 :	20 %

### 3. Cours DID8531

#### 3.1 Aspects évalués :

- ❖ La réalisation des travaux 85 %
- ❖ La participation au forum et participation globale au cours 10 %
- ❖ L'auto-évaluation globale de l'étudiant (réalisée à la fin du cours) 5 %  
(engagement dans leur apprentissage et dans leur projet : régularité du travail accompli; qualité et profondeur du travail; engagement dans la lecture)

des textes et des modules; qualité de gestion de votre projet;  
stratégies et moyens utilisés pour assurer une dimension réflexive à votre projet;  
participation aux échanges avec vos collègues; réalisation des travaux – portfolio et  
rapport final; respect des échéances; niveau général d’effort, d’engagement)

**3.2 L’importance relative accordée à la réalisation du portfolio :**

Comme le cours DID8531 ne couvre qu’un seul module, le portfolio est constitué de fiches

Fiches de travail - Série I	15 %
Fiches de travail - Série II	20 %
Rapport final	50 %



## ANNEXE 6 : TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTS

Le programme d'ERE m'a beaucoup apporté. Il m'a permis d'acquérir des connaissances théoriques nécessaires à mes pratiques et à mes recherches. [...] Ce programme a constitué pour moi un parcours initiatique. Il a transformé mon regard sur le monde et plus particulièrement, sur mon métier d'enseignante. J'ai compris qu'enseigner ne se réduit pas à la transmission de connaissances. Le programme m'a aussi permis d'opérer un changement d'orientation dans mes recherches. Je suis passée d'une démarche positiviste à une optique socio-constructiviste participative. Je n'ai qu'un mot à dire : merci! (Caroline, Lyon, France)

Cette formation est très enrichissante et diversifiée. En tant qu'enseignante et agente de développement, cela m'a ouvert de nouveaux horizons professionnels. En effet, je me suis dotée d'outils en gestion de projets et j'ai reçu des informations pertinentes relatives aux enjeux environnementaux et éducatifs actuels. Je peux maintenant m'impliquer davantage dans des projets touchant à la fois l'éducation et l'environnement. L'éducation relative à l'environnement est de plus en plus à l'ordre du jour, que ce soit au Québec ou dans les pays en développement. C'était donc important pour moi d'en savoir plus et de développer des compétences dans ce domaine. J'ai découvert une formation originale (à distance) qui m'a permis de rencontrer des gens ayant des expériences différentes et des points de vue très intéressants. Je vous remercie à nouveau d'avoir mis en place cette formation et j'espère qu'il sera un jour possible de poursuivre à distance une maîtrise en ERE. (Christine, Huaraz, Pérou)

L'ensemble du programme est, à mon avis, très intéressant et pertinent dans le contexte social et environnemental actuel. J'ai adoré côtoyer des personnes aussi engagées et éclairées sur l'éducation relative à l'environnement. Je sens que je peux intégrer l'ensemble de ces nouvelles connaissances tant dans ma vie personnelle que professionnelle. J'ai appris sur la matière et sur moi-même. La réalisation ou l'analyse d'un projet nous permet de concrétiser la matière apprise et de nous l'approprier. En ce qui a trait à l'apprentissage à distance, j'avais des doutes sur l'efficacité d'une telle approche éducative. J'ai été agréablement surprise et très impressionnée par les différentes possibilités et par le dynamisme et la communauté cybernétique qui s'est créée, en particulier lors du second cours. Je crois que la présence du professeur est très importante pour encourager les échanges et pour nous relancer. Le même genre de présence est, à mon avis, essentiel pour l'évolution de nos projets, par courriel, sur Moodle ou par téléphone... ou les trois à la fois. (Anne-Marie, Montréal, Québec-Canada)

Cela fait déjà dix (10) cours que je fais à distance et je me réjouis de la qualité didactique du présent programme, ainsi que de son animation. Je me répète sûrement, mais c'est de loin, le meilleur que j'ai suivi en ligne. Parmi les points forts : le contact téléphonique, le matériel didactique déjà préparé et disponible à la fois sur le Net et sur CD, un guide (plan de cours) et un accompagnement qui permettent de bien s'orienter dans un contexte qui diffère grandement d'une institution à une autre, et même entre les facultés d'une même université. Je n'ai que des félicitations à vous faire. (Marc, Sherbrooke, Québec-Canada)

Ce programme a suscité d'énormes intérêts. Je ne vois plus mes actions et celles de mon entourage sous un même angle. Les notions analysées me viennent à l'esprit constamment, je crois qu'elles font maintenant partie de moi... (Stéphanie, Laval, Québec-Canada)

Chaque module offrait une nouvelle façon d'appréhender l'ERE et poussait toujours un peu plus loin ma perception de l'environnement, suscitant un intérêt accru de module en module. La qualité et la variété des textes proposés reflétaient bien toute la recherche soutenant ce programme. J'ai beaucoup apprécié la facilité à communiquer avec l'équipe professorale ainsi que la rapidité, la courtoisie et l'attention avec lesquelles on nous répondait. J'apprécie la diversité des points de vue abordés dans les modules nous permettant de porter un regard critique sur la pratique même et les différents courants de l'ERE. (Isabelle, Saint-Nicolas, Québec-Canada)

J'ai beaucoup appris et cheminé dans une réflexion qui correspondait à mes préoccupations. Encore surpris par l'intensité et la valeur de ce programme. Je ne saurais conclure sans vous souligner mon sincère étonnement pour l'intensité de l'expérience que je partage avec vous depuis janvier. La profondeur de la pensée et de la démarche que vous avez su apporter à ce trop court programme m'a ouvert les portes sur de puissants outils de sensibilisation et d'intervention. Je ne m'attendais pas à autant. La démarche est exigeante, mais combien enrichissante. Enfin, c'est une des rares occasions où je suis convaincu de la durabilité des connaissances acquises, pour de nombreuses années. Gros merci! (Gaétan, Montréal, Québec-Canada)

À la suite de ma nouvelle orientation professionnelle, je cherchais à me former afin d'améliorer mes connaissances de l'éducation à l'environnement et pouvoir mieux travailler avec mes partenaires. Je suis vraiment ravie d'avoir pu m'inscrire à cette formation qui m'a apporté plus que ce que j'attendais. (Marianne, Le Bois Plage, France)

Certainement, la formule est bien intéressante. Il est certain que cela est différent que d'avoir un professeur en avant de la classe, mais on s'habitue. C'est super pour la formation continue et aussi pour ceux qui habitent en région et qui désirent poursuivre des études supérieures. (Vicky, Messines, Québec-Canada)

J'ai pu appréhender l'état des recherches actuelles dans une globalité pertinente et exercer mon esprit critique par l'analyse comparative de différents auteurs. J'ai eu le goût d'élargir mes recherches et de les confronter avec les autres étudiants et d'autres personnes rencontrées dans mon entourage amical et professionnel. Cette formation est une manière de s'enrichir des avancées et des réflexions déjà en cours afin d'ajuster nos stratégies pédagogiques et de les développer de manière plus systématique dans chaque établissement scolaire. Le chantier est ouvert! (Marie-Françoise, St-Hilaire des Loges, France)

Cette formation m'a beaucoup aidé dans mes activités professionnelles. Grâce à cette formation, j'ai obtenu le poste de professeur de développement/environnement à l'école de Droit et d'Économie de ma ville de résidence, et actuellement, vu la carence de cadre au niveau environnemental de mon département, les responsables du Ministère de l'environnement sont beaucoup intéressés à mes services. (Claude, Port-de-Paix, Haïti,)

Cette formation m'a donné une corde de plus à mon arc. Cela m'a permis de découvrir une diversité d'outils et d'ouvrir mon esprit à un ensemble de nouvelles possibilités en éducation. Je me sens plus outillé pour analyser et développer des programmes. (Christian, Québec, Canada)

Tout au long du programme, nous sommes invités à appliquer à notre contexte spécifique les connaissances que nous acquérons, de manière à pouvoir en tirer parti immédiatement et concrètement dans notre travail quotidien. On nous aide à faire le lien entre la théorie et la pratique et à trouver des solutions pour notre contexte de travail, et de cette manière, on

approfondit également l'apprentissage des contenus proposés. On apprend petit à petit à porter un regard critique sur nous-mêmes, nos pratiques, notre agir, ainsi que sur notre société et notre environnement. On nous invite à réfléchir sur nos expériences passées et à y intégrer les connaissances qu'on acquiert pendant les cours. Les professeurs nous accompagnent dans cette démarche d'apprentissage et de réflexion en suscitant des questionnements très pertinents et révélateurs. Le travail en équipe est très enrichissant. On apprend et on comprend ensemble. On voit les questions de perspectives différentes. Ce programme permet également d'acquérir une vision générale de l'ERE et de nous rendre compte de sa richesse et diversité, afin de s'y retrouver et d'identifier et/ou choisir son chemin. (Silvia, Bruxelles, Belgique)

Très bonne documentation. Beaucoup de contenu. Richesse des sujets et profondeur. Outils et ressources disponibles pour la poursuite des travaux et des réflexions. Je sens qu'une bonne partie des contenus pourra m'être utile dans mon travail, ce qui était un objectif de départ important pour moi. (Danielle, Québec, Canada)

Que ce fut enrichissant! Vous resterez à jamais marqués dans mon parcours professionnel! Merci de nous offrir tant de richesses! (Pamela, Québec, Canada)

Je suis impressionnée de la diversité des approches et des chercheurs qui œuvrent dans ce domaine. C'est encourageant et vraiment stimulant. Le monde de l'éducation en France vient d'affirmer sa volonté de s'engager plus dans la démarche de « développement durable » et invite à une « éducation à l'environnement vers le développement durable » pour tous les jeunes. Cette formation est une manière de s'enrichir des avancées et des réflexions déjà en cours afin d'ajuster nos stratégies pédagogiques et de les développer de manière plus systématique dans chaque établissement scolaire. Le chantier est ouvert! (Marie-Françoise, St-Hilaire des Loges, France)

J'ai apprécié d'abord l'enthousiasme et la passion communicative des professeurs, alliés à leur grande connaissance et maîtrise de la matière. J'ai apprécié également le fait que les responsables du programme en ERE aient choisi de favoriser des approches expérientielle, systémique, holistique, critique et réflexive, plutôt que simplement scientifique réductionniste, de même que la formation favorise une réflexion sur le contexte de l'ERE et une introspection salutaire des étudiants en ERE. Ces approches sont parfaitement intégrées aux contextes réels dans lesquels les intervenants en ERE sont confrontés. Enfin, je tiens à signaler la qualité des textes et du support informatique. (Michel, Bromont, Québec, Canada)

Cette formation est très bien construite, à bien des égards, à la fois au niveau théorique que pratique, dans la perspective de réaliser concrètement un projet d'éducation relative à l'environnement. En ce sens, elle est très équilibrée. Les conseils donnés par les enseignants sont enrichissants et permettent une progression. Les échanges en équipe, sur le forum et avec les enseignants permettent d'élargir son point de vue. Cela permet aussi de rencontrer des gens avec qui on peut avoir des affinités. Cette formation permet une introspection et une grande réflexion. Elle invite à se réinterroger et à se positionner différemment vis-à-vis de ses croyances et de sa pratique. Pour l'instant, l'apport pour moi est considérable, tant au niveau personnel que professionnel. Je la recommande dès que quelqu'un est intéressé à approfondir sa vision de l'éducation relative à l'environnement. En bref, même si elle demande un gros investissement, cette formation me ravit. (Aurélie, Paris, France)

Le cours [DID8530] m'a beaucoup aidé dans mon travail. Grâce à ce contenu, j'ai pu élaborer le concept que nous diffusons maintenant dans les écoles comme méthode d'ErE. Les enseignants apprécient les contenus de nos interventions, car cela les aide dans leurs pratiques quotidiennes.

Je cite l'exemple des styles d'enseignement, des différentes approches, de l'importance des activités environnementales pour réaliser les programmes scolaires, etc. C'était très positif pour moi. (Louis, Antananarivo, Madagascar)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadòn, M., Sauvé, L., Carrasco, M. T. et Boutet, A. (2000). Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 2, 31-47.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements, *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 207-228.
- Bissoonauth, R. (2005). *Développement référentiel pour l'évaluation de programmes de formation à distance des enseignants en éducation relative à l'environnement*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 93-118.
- Deudelin, C. et Nault, T. (2003). Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif. Quels environnements pour quels impacts ? In Deudelin, C. et Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Domasik M.-C. Bilocq (2005). *Tuteur en formation à distance*. Document de travail.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. et Wandersman, A. (Editors) (1996). *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications Inc. (3-39; 332-337).
- Froese-Germain, B. (2003). *Éducation virtuelle. Éducatrices et éducateurs réels*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e.learning. Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Californie : Sage Publications Inc.
- Institute for Higher Education Policy (2000). *Quality on line. Benchmarks for success in internet-based distance education*. <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>.
- Johnson, J. L. (2003). *Distance education. The complete guide to design, delivery, and improvement*. New York / Londres : Teachers College Press.
- Kennedy, M. F. et Kettle, B. W. (1995). Using a transactionist model in evaluating distance education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 24(2), 159-170.
- Marchand, L. et Loisier, J. (2005). *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- McCulloch, K. L. (1997). Participatory evaluation in distance learning. *Open Learning*, February, 24-30
- Mehrotra, C., Hollister, C. D. et McGahey, L. (2001). *Distance learning : principles for effective design, delivery, and evaluation*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Sauvé, L., Panneton, F. et Villemagne, C. (2004). Développement d'un programme ERE-Francophonie en éducation relative à l'environnement : un creuset de recherche.

*Communication par affiche présentée au colloque « Le croisement des savoirs au cœur des recherches en ERE » organisé par la Chaire de recherche du Canada en ERE au 72<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal (Québec), le 13 mai 2004.*

- Simonson, M. R. (1997). Evaluating Teaching and Learning at a Distance. In Cyr, T.E. (1997). *Teaching and learning at a distance : what it takes to effectively design, deliver and evaluate programs*, 71, Fall (87-94). San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Simonson, M. R. et al. (2003). *Teaching and learning at a distance : foundations of distance education*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill/Prentice Hall.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Zuniga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.