UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPRENTISSAGE PAR L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATHALIE SAVARD

AVRIL 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

RÉSUMÉ

La présente recherche, de nature descriptive exploratoire, vise essentiellement à faire la lumière sur les cours d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) dans le réseau collégial québécois. Plus précisément d'en tracer une ébauche, d'en dégager les formes, leurs objectifs, ainsi que les modalités d'évaluation de ceux-ci. La collecte des données a été réalisée à partir d'entrevues semi-dirigées effectuées auprès de dix enseignants ayant intégré l'AEC dans leur cours. L'analyse des données, réalisée selon une approche qualitative, révèle que l'AEC est un concept assez récent et encore marginal dans le réseau collégial québécois. Toutefois, il faut noter que la grande majorité des cours d'AEC recensés dans cette étude, même s'ils sont hétérogènes dans leur forme, correspondent à la définition des tenants de l'AEC. En effet, ils visent à la fois des objectifs disciplinaires et de service en plus d'y inclure la composante réflexion. Les résultats nous apprennent aussi que l'atteinte de ces objectifs n'est pas mesurée. Finalement, ces cours sont en grande majorité portés à bout de bras par un ou quelques enseignants mus par une conception humaniste de l'éducation et motivés par des valeurs de philanthropie et de justice sociale.

Mots-clés

Apprentissage par l'engagement communautaire, service communautaire, collégial, apprentissage expérientiel, réussite éducative, innovation.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un grand nombre de personnes.

Mes premiers remerciements vont évidemment à Louise Ménard ma directrice pour ses commentaires toujours constructifs, sa rigueur et ses encouragements.

Merci à mon amie Raymonde Gosselin, qui a su trouver les mots pour me remettre en selle alors que j'avais décidé de passer à autre chose. Sans ses encouragements et nos échanges matinaux, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Merci aux deux amours de ma vie, Sophie et Benjamin pour votre patience et vos encouragements. Votre présence à elle seule m'a poussée à continuer. J'espère que j'aurai été un modèle pour vous.

Merci, merci et encore merci à mon père, mon mécène, qui m'a permis de réaliser encore une fois l'un de mes rêves, celui d'être de nouveau étudiante à temps plein.

Et finalement, merci à chacun des enseignants, gens de cœur, que j'ai eu la chance de rencontrer, votre générosité a été et sera toujours pour moi une source d'inspiration.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ II
REMERCIEMENTS III
LISTE DES TABLEAUX VII
LISTE DES FIGURES VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES IX
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I 4
LA PROBLÉMATIQUE 4
1.1 Les enjeux de l'abandon scolaire 4
1.2 Les moyens pour contrer l'abandon scolaire 7
1.3 Les approches pédagogiques et la motivation scolaire 8
1.4 L'apprentissage par l'engagement communautaire 9
1.5 Les buts et les effets de l'apprentissage par l'engagement communautaire 11
1.6 La situation de l'AEC au Canada 14
1.7 Question de recherche 15
CHAPITRE II 16
CADRE CONCEPTUEL 16
2.1 Définition de l'AEC 16
2.2 Les composantes de l'AEC 19
2.2.1 La composante intégrée 19
2.2.2 La composante engagement communautaire 20
2.2.3 La composante réflexion 21
2.3 Les appuis théoriques de l'AEC 22
2.4 Les objectifs visés par l'AEC 25
2.5 Standards de qualité de l'AEC 27

2.6 Recension des écrits 29
2.7 Les objectifs de recherche 35
CHAPITRE III 36
LA MÉTHODOLOGIE 36
3.1 Le type de recherche 36
3.2 Les sujets 37
3.2.1 La sélection des participants 37
3.3 La collecte de données 39
3.3.1 Les outils de collecte de données 40
3.3.2 Le déroulement des entrevues 42
3.3.3 Le traitement et l'analyse des données 42
3.4 Les considérations éthiques et déontologiques 45
CHAPITRE IV 47
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 47
4.1 Les caractéristiques des activités d'AEC 47
4.1.1 Présentation des activités d'AEC 48
4.1.2 Description des activités d'AEC 50
4.2 Les objectifs de l'AEC et leurs modalités d'évaluation 60
4.2.1 Les objectifs 60
4.2.2 Les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs 66
4.3 Les principaux défis auxquels doit faire face l'AEC dans le réseau collégial 67
CHAPITRE V 70
DISCUSSION 70
5.1 Contribution théorique de la recherche 70
5.1.1 Discussion sur les caractéristiques correspondant à la définition de l'AEC 71
5.1.2 Les caractéristiques de l'AEC dans le réseau collégial 72
5.2 Les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs visés 75

5.2.1 Objectifs disciplinaires versus objectifs de service 75
5.2.2 L'AEC et la réussite éducative 76
5.2.3 Discussion sur l'évaluation de l'atteinte des objectifs 78
5.3 Contribution pratique de la recherche à l'usage des gestionnaires 81
5.3.1 Approches à privilégier lors de la mise en place de cours d'AEC 81
5.4 Les limites de la recherche 84
CONCLUSION 85
APPENDICE A 92
APPEL À TOUS RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS 92
APPENDICE B 93
GUIDE D'ENTREVUE 93
APPENDICE C 95
QUESTIONNAIRE D'ACTIVITÉS D'AEC (VERSION BONIFIÉE) (B) 95
APPENDICE D 96
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 96
APPENDICE E 98
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 98
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

Tableau 3.1 Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue 41

Tableau 4.1 Année d'existence des activités d'AEC 51

Tableau 4.2 Classement des cours d'AEC 51

Tableau 4.3 Types d'organismes communautaires où se déroulent les activités d'AEC 55

Tableau 4.4 Les différents objectifs des projets d'AEC dans le réseau collégial énoncés par les répondants 61

Tableau 4.5 Objets de la réflexion mentionnés par les répondants 65

Tableau 4.6 Forme que prend la réflexion 66

Tableau 4.7 Défis à relever pour le développement d'initiatives d'AEC mentionnés par les répondants 68

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Modèle d'apprentissage de Kolb (1984)	23
2.2	L'apprentissage par l'engagement communautaire comparé aux autres formes d'apprentissage expérientiel, Furco (1996)	24
3.1	Modèle circulaire des données qualitatives, Karsenti et Savoie-Zajc, 2000)	43
6.1	Adaptation du schéma de Furco (1996)	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

ACAEC:	Association canadienne pour l'apprentissage par l'engagement communautaire
AEC :	Apprentissage par l'engagement communautaire
AUCC:	Association des universités et collèges du Canada
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
REPCAR:	Responsable du dossier de la réussite dans un cégep
SL :	Service learning
SRAM:	Service régional d'admission du Montréal métropolitain

INTRODUCTION

Au cours des trente dernières années, le Québec a fait d'importants progrès en matière de diplomation au collégial, mais reste que le taux de diplomation stagne depuis plus d'une quinzaine d'années autour d'un faible 62 % selon les statistiques du Ministère de l'Enseignement supérieur Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2012). Et ce, malgré toutes les mesures d'aide à la réussite mises en place.

Pour expliquer ce résultat, la communauté collégiale a d'abord cherché du côté des caractéristiques sociodémographiques et du passé scolaire des étudiants. Mais, depuis une vingtaine d'années, d'autres dimensions ont été étudiées en se basant sur des courants théoriques distincts. D'une part, les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980) soulignent à la fois l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition aux études postsecondaires et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles. D'autre part, les modèles motivationnels (Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2009 ; Weiner, 1985) s'intéressent aux attributs personnels des étudiants (par exemple le sentiment d'efficacité personnel, les représentations des buts, etc.) en prenant en compte l'influence de leur environnement et de leurs comportements.

Les écrits scientifiques démontrent donc que la persévérance et la réussite, loin d'être déterminées exclusivement par le bagage d'entrée de l'étudiant, sont significativement influencées par des variables individuelles et des variables contextuelles, par l'interaction entre les deux ainsi que par le rôle que jouent les pratiques d'enseignement. Entre autres, il a été démontré que l'utilisation d'approches pédagogiques basées sur l'apprentissage actif, tel que l'apprentissage par l'engagement

communautaire (AEC), influe sur l'engagement de l'étudiant dans ses études et contribue ainsi grandement à sa réussite (Astin et Sax, 1998).

L'AEC est une démarche pédagogique qui intègre des expériences de service communautaire à des activités d'apprentissage planifiées (http://www.communityservicelearning.ca/fr/). Cette forme de pédagogie expérientielle a pour origine la théorie de l'expérience de Dewey, qui affirme que l'interaction des compétences et des connaissances avec l'expérience est la clé de l'apprentissage (Jacoby, 1996).

Relativement nouveau dans les universités et collèges canadiens, l'apprentissage par l'engagement communautaire est très répandu depuis une trentaine d'années aux États-Unis, où il porte généralement le nom d'apprentissage par le service (Service learning). Ailleurs dans le monde des initiatives nationales d'envergure en AEC sont maintenant intégrées au système éducatif en Argentine, Singapour, et des projets similaires commencent à émerger dans plusieurs pays, notamment l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Australie, le Chili, la Colombie, l'Espagne, l'Irlande, l'Italie, le Japon, le Mexique et le Royaume-Uni. Selon Furco (2010), de tous les projets éducatifs actuellement mis en place dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, les programmes d'apprentissage par l'engagement communautaire sont ceux qui connaissent le plus fort développement.

Cette recherche de nature qualitative descriptive a pour objectif de tracer un portrait de l'AEC dans le réseau collégial québécois, de ses objectifs, ainsi que leurs modalités d'évaluation. Pour y parvenir, nous avons exploré le domaine de l'AEC dans les établissements collégiaux en recueillant des renseignements sur les initiatives de dix enseignants ayant intégré l'AEC dans leur cours. Chacun d'eux a été rencontré individuellement dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Les données recueillies ont été analysées selon une approche qualitative.

Pour amorcer cette recherche, nous présentons le phénomène de l'abandon scolaire et ses différents enjeux. Nous abordons, entre autres, les moyens mis en place pour le contrer. Cette présentation est suivie d'une description de l'AEC, ses buts et ses effets. Cette mise en contexte débouche sur la formulation du problème central. Le second chapitre définit les trois concepts-clés, soit les trois composantes de l'AEC et ses appuis théoriques. La question générale de recherche clôt ce chapitre. Le troisième chapitre explicite la méthodologie retenue et concrètement, les modes d'investigation appropriés ainsi que la procédure d'analyse des données et les moyens mis en œuvre pour vérifier la fiabilité et la validité des différentes étapes de la recherche. Le quatrième chapitre se concentre sur la présentation et l'analyse de données recueillies auprès des enseignants. Le cinquième et dernier chapitre porte sur une discussion sur les résultats. Nous concluons par quelques réflexions et recommandations.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objet d'exposer la problématique qui sous-tend notre recherche. Afin de la situer, nous nous attardons, dans un premier temps, à décrire le contexte et les enjeux qui sont à la source de notre projet de recherche. Le contexte se caractérise par ce qui pourrait être qualifié d'un constat général d'échec du réseau collégial à accroître son nombre de diplômés, et ce, malgré toutes les réformes et les nombreuses mesures d'aide et de soutien aux étudiants mises en place depuis les années 90. En écho à ce constat, nous faisons un bref survol de l'abondance de recherches sur les facteurs liés à la réussite des étudiants au collégial, ainsi que sur les modèles d'apprentissage à privilégier qui influent sur l'engagement de l'étudiant dans ses études et contribuent à sa réussite.

Ce survol est suivi par une présentation de l'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) qui constitue l'un des modèles d'apprentissage jugé comme ayant des retombées positives sur la réussite éducative. Nous nous attardons à ses buts, ses effets, ainsi qu'à ses composantes. Par la suite, nous brossons un tableau de la situation de l'AEC au Québec pour conclure sur la question de recherche.

1.1 Les enjeux de l'abandon scolaire

Selon les données de la Fédération des cégeps (2008), le taux global de réussite des cours suivis au premier trimestre pour les nouveaux inscrits entre 1993 et 1996 se

situait en moyenne à 77,9 %. Depuis 1997, le taux est en hausse. En effet, il était à 84 % en 2005. La persévérance aux études des nouveaux inscrits s'est aussi améliorée. De 82,9 % pour les cohortes 1993 à 1996, elle atteint en moyenne 85,8 % pour les cohortes 2001-2004. Enfin, pour l'ensemble des programmes de diplôme d'études collégiales (DEC), le taux d'obtention d'une sanction des études enregistrée deux ans après la durée prévue des études a crû de 7,1 points de pourcentage entre 1993 et 2000, passant de 61,6 % à 68,7 %.

Malgré ces progrès sensibles sur tous ces indicateurs, près du tiers des étudiants délaissent leurs études avant l'obtention de leur diplôme. Il reste encore beaucoup à faire afin qu'un plus grand nombre d'étudiants persévèrent. D'autant plus que dans le contexte du développement des économies axées sur le savoir, l'abandon scolaire représente un enjeu social majeur pour la société (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009).

Cet enjeu, présent dans le monde entier, pousse les pays à la production de connaissances et de compétences élevées. Jumelé au vieillissement démographique des sociétés canadienne et québécoise, l'écart entre l'offre et la demande de travailleurs qualifiés risque de se creuser, en raison des départs à la retraite des « baby-boomers », mais aussi en raison de la baisse de natalité qui contribuera à la décroissance des effectifs des populations jeunes en enseignement supérieur entre 2011 et 2016 (Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2007).

Le système d'éducation, à tous les niveaux, est interpelé par cette problématique et doit intensifier ses efforts afin d'augmenter le nombre de ses diplômés s'il veut répondre aux besoins du marché de l'emploi et soutenir le développement du Québec.

> « Afin de garder le cap sur son enrichissement et sa prospérité, le Québec a besoin d'un nombre grandissant de personnes hautement qualifiées qui peuvent contribuer à l'adaptation et à l'innovation dans les entreprises et les

> administrations publiques » (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), 2008, page IV, cité par Carrier, 2009).

Au-delà des visées de la course aux compétences dans une logique d'économie des savoirs, la véritable problématique du décrochage scolaire se situe au niveau de la réussite non pas scolaire, mais bien éducative de l'étudiant. L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des savoirs, mais aussi un microcosme de la société pour acquérir le savoir-vivre en communauté. De nombreuses recherches contemporaines font état que ces deux buts sont non seulement conciliables, mais en plus complémentaires. En effet, l'apprentissage des compétences psychosociales (coopération, empathie, solidarité, etc.) facilite l'apprentissage intellectuel et cognitif.

Selon le Conseil des Collèges (1988), le concept de la réussite éducative concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept.

Toujours selon le Conseil des Collèges (1988), les échecs et les abandons scolaires sont effectivement très coûteux tant pour l'élève lui-même, pour le système collégial que pour la société québécoise.

La réussite éducative qui englobe la réussite scolaire et le développement personnel, social et professionnel de l'étudiant constitue, au Québec comme ailleurs, une préoccupation importante. Cet enjeu de société a entraîné de nombreux investissements dans le domaine éducatif et de nombreuses réformes.

1.2 Les moyens pour contrer l'abandon scolaire

Depuis l'implantation de la réforme de l'enseignement collégial au milieu des années 90, mais particulièrement depuis l'adoption des plans de réussite par chaque collège, plusieurs initiatives ont été lancées pour améliorer la réussite des cours, la persévérance scolaire et la diplomation. Ces plans, qui en sont à leur troisième génération, ont permis de mettre en œuvre un ensemble de mesures d'aide et de soutien aux étudiants. Parmi ces mesures, notons : l'identification des étudiants à risque, la pédagogie de la première session, les centres d'aide à l'apprentissage, les contrats de réussite, le tutorat, les activités d'accueil et d'intégration, les activités d'orientation, etc. Ces actions pour contrer l'abandon scolaire reposent sur les données de la recherche passablement abondante sur le sujet.

En effet, depuis le début des cégeps en 1967, de nombreuses études ont été menées témoignant du questionnement et des préoccupations du réseau collégial. Plus de 800 textes à caractère scientifique, rapports de recherche, mémoires, thèses ou articles, publiés au Québec durant la période de 1985 à 2005, portent d'une façon ou d'une autre sur la réussite des élèves au collégial (Barbeau, 2007). Ces écrits se sont attardés entre autres sur les lacunes des étudiants au plan socioaffectif (Bouchard et St-Amant, 1996 ; Rivière *et al.*, 1997), l'indécision vocationnelle (Falardeau *et al.*, 1988 ; Picard *et al.*, 2011), l'étudiant à risque (Roy *et al.,* 2010) et la transition secondaire-collégial (Gingras et Terril, 2006 ; Vezeau, 2007).

Cette abondance de littérature scientifique démontre qu'intervenir pour favoriser la réussite éducative des étudiants est reconnu comme une préoccupation constante dans le milieu collégial. Cependant, la réussite des études est un phénomène complexe qui implique un nombre élevé de facteurs dont certains relèvent de l'étudiant, d'autres de la pédagogie et d'autres encore de l'institution (Roy, 1991).

1.3 Les approches pédagogiques et la motivation scolaire

Plusieurs auteurs ont travaillé à l'identification des facteurs impliqués dans la motivation scolaire. Barbeau (2007) dans une métanalyse sur les actions périphériques à l'enseignement et les interventions pédagogiques fructueuses, cite plusieurs recherches qui démontrent que les étudiants à risque réussissent mieux si les professeurs utilisent des stratégies d'enseignement qui reposent sur les modèles cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage, si l'apprentissage est contextualisé.

Les observations de George Kuh et d'une équipe de chercheurs de l'Université de l'Indiana vont dans le même sens. Ils ont publié en 2005 les résultats de leur recherche dans un ouvrage intitulé « Student Success in College : Creating Conditions That Matter ». Cette recherche exhaustive réalisée dans vingt collèges a permis d'identifier des conditions et des pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant dans ses études ainsi que les activités du collège tout en contribuant à son succès notamment en termes de persévérance et de diplomation. Il ressort de cela, entre autres, que l'utilisation d'approches pédagogiques basées sur l'apprentissage actif et la collaboration influe sur l'engagement de l'étudiant dans ses études et contribue grandement à sa réussite.

Ces deux études d'envergure ont permis, entre autres, de constater le rôle central que joue le choix des modèles d'apprentissage dans la qualité des apprentissages et sur le rendement scolaire. Le regard synthèse qu'elles portent sur l'éducation met en cause les approches pédagogies traditionnelles et leurs difficultés à atteindre les résultats escomptés qui mettraient un frein au décrochage scolaire. Elles suggèrent notamment l'importance d'un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique pour accroître la rétention des étudiants.

De plus, les résultats de ces recherches invitent à repenser l'apprentissage lui-même et les multiples réformes de l'éducation entreprises conduisent à se demander si nous avons besoin de nouveaux moyens d'agir sur l'enseignement et l'apprentissage, afin d'accroître la rétention des étudiants. Parmi ces nouveaux moyens, on retrouve l'apprentissage par l'engagement communautaire qui n'a cessé de prendre de l'ampleur à travers le monde au cours des dernières années.

1.4 L'apprentissage par l'engagement communautaire

Selon Furco (2010), de tous les projets éducatifs actuellement mis en place dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, les programmes d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) sont ceux qui connaissent le plus fort développement. Des initiatives nationales dans ce domaine sont maintenant intégrées au système éducatif en Argentine, aux États-Unis et à Singapour et des projets similaires commencent à émerger dans plusieurs autres pays. À eux seuls, les États-Unis comptent près de 1000 programmes d'AEC.

Cette stratégie pédagogique, aussi connue sous le nom d'apprentissage par le service communautaire a d'ailleurs vu le jour dans les années soixante aux États-Unis (service learning). Elle se voulait une alternative pour les gens qui ne voulaient pas effectuer leur service militaire.

La définition de l'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) ou *service learning,* proposée par Eyler et Giles (1999), clarifie assez bien le concept et a été traduite et reprise par l'Université de Sherbrooke :

> Une forme de pédagogie expérientielle où les étudiants travaillent avec d'autres, et sont appelés à appliquer ce qu'ils apprennent à l'université à de vrais problèmes dans la communauté. Pendant ce processus, on veille à les faire réfléchir sur leur expérience, à analyser la situation qu'ils auront à améliorer et à

> les outiller pour mettre les situations réelles en rapport avec les notions apprises dans les cours. Ainsi, cette pédagogie vise à la fois l'atteinte d'objectifs concrets dans un organisme donné et des objectifs disciplinaires enrichissant les connaissances, la compréhension et les habiletés des étudiants » (Université de Sherbrooke, 2010).

Dans son ouvrage intitulé « *Successful Service learning programs New models of excellence in Higher education* », Edward Zlotkowski analyse et commente les programmes d'AEC ayant fait la renommée de certains collèges et universités. Parmi ceux-ci, il mentionne celui du collège de Sewanne où les étudiants du programme d'architecture collaborent avec des organismes communautaires sur des projets susceptibles d'améliorer les conditions d'habitation dans des quartiers défavorisés.

Il y est aussi fait mention du programme de l'Université de Fayetteville où les étudiants en éducation agissent comme tuteurs dans les écoles situées en milieu dévalorisé de la ville. À l'Université Longwood, les étudiants dans un cours de finances, gèrent un portefeuille réel de placement de 250 000 $ pour la Fondation de l'université.

Notons par ailleurs que selon l'ensemble de la documentation consultée toutes les disciplines académiques peuvent s'ouvrir à ce type d'expérience pédagogique, quel que soit le niveau d'études des élèves.

Bien qu'aucune évaluation internationale de grande ampleur des programmes d'AEC mis en place par les établissements scolaires n'ait été réalisée à ce jour, le nombre croissant de publications, de conférences et de réseaux internationaux destinés à promouvoir cette pédagogie dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ainsi que la recherche consacrée à cette stratégie témoignent de sa popularité dans les cadres éducatifs. D'autant plus que les recherches, 250 publiées à ce jour et en grande partie américaines, concluent à la valeur pédagogique de l'AEC (St-Amand, 2009).

Parmi elles, celle de Bringle, Hatcher et Muthiah (2010) sur son impact sur la rétention des étudiants de première année qui conclut que : « *first-year students completing a service learning course had higher intention to re-enroll at their campus, and that they were more likely to re-enroll the following academic year than non-service learning students* » (p.45).

Selon ces trois chercheurs, ces résultats sont particulièrement intéressants, non seulement parce qu'ils convergent dans le même sens que les recherches précédentes ayant le même objet de recherche (Gallini et Moely, 2003 ; Keup, 2005-2006 ; Vogelgesang *et al.*, 2002), mais aussi parce qu'ils suggèrent que les cours d'AEC possèdent les caractéristiques reconnues pour accroître la rétention.

De plus, selon Hatcher et Oblander (Hatcher et Oblander, 1998, cité dans Bringle *et al.*, 2010), même les étudiants à risque bénéficient de l'AEC. Leur étude révèle qu'ils démontrent une plus grande confiance en eux et sur leurs capacités à réussir des études, de meilleurs résultats scolaires, ils comprennent mieux ce que l'on attend d'eux en classe et sur le marché du travail et ont plus de facilité à rentrer en relation avec leurs pairs.

Tinto (1997) abonde dans le même sens en décrivant les salles de classe comme étant :

> « ...as the cross-roads between academic and social systems and challenges institutions to incorporate retention efforts into the academic experiences of students, suggesting that retention programs should include initiatives that change the everyday academic experience of students and Service learning courses may be one means of achieving this objective. » (p.3).

1.5 Les buts et les effets de l'apprentissage par l'engagement communautaire

Selon Eyler et Giles (1999), l'apprentissage par l'engagement communautaire vise à la fois à améliorer les acquis scolaires des élèves et à développer leur comportement citoyen. Les programmes d'AEC sont donc basés sur le principe qu'en s'engageant

dans leurs communautés, les étudiants peuvent devenir plus compétents et profiter d'une expérience de première ligne dans des organisations et avec des populations avec lesquelles ils travailleront tout au long de leur carrière (Quinn *et al.*, 2000).

Cette forme d'apprentissage expérientiel enrichit et complète la formation reçue en salle de classe. En plus de constituer une approche pédagogique dynamique et interactive, l'AEC reconnait que la communauté constitue un lieu de formation qui permet aux étudiants de s'engager grâce à des projets reliés à leurs programmes d'étude. De plus, les travaux académiques et les cours leur permettent de réfléchir à leurs apprentissages.

Cette composante réflexive de l'AEC vise à maximiser la valeur de l'apprentissage. Intégrée à l'enseignement et reliée aux contenus des cours, elle permet l'atteinte des objectifs pédagogiques difficiles à réaliser uniquement en salle de classe. Enfin, l'AEC implique une collaboration, sinon une synergie, entre le corps professoral, les étudiants et les organismes communautaires participants.

Ainsi, l'AEC devient une forme d'apprentissage complémentaire à celle en salle de classe. Les professeurs servent de guide en encourageant les étudiants à réfléchir et à poser un regard critique tant sur la pratique que sur la théorie à l'aide de groupe de discussion, d'un journal évolutif et de projets synthèses (Tolleson *et al.*, 2002). Ces deux volets, apprentissage et engagement social, constituent donc la pierre d'assise de cette pédagogie.

La plupart des études consacrées à l'évaluation des effets de l'AEC sur les étudiants concernent essentiellement les pratiques mises en place dans l'enseignement supérieur. Cet état des lieux révèle en général que les résultats observés sont identiques, quel que soit le niveau d'enseignement.

L'une d'entre-elles, dirigée par un groupe de chercheurs américains : Celio, Durlak, et Dymnicki (2011), dans un article du « *Journal of Experientiel Education* », mentionne qu'une métanalyse de 62 recherches impliquant 11 837 étudiants portant sur les bénéfices que retirent les collégiens américains rapporte que :

> « Several research studies suggest that student participation in service learning is associated with positive outcomes in five areas : attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills and academic achievement (e.g. Billig, 2009 ; Conway *et al.*, 2009; White, 2001). » (p. 165).

Mais là ne semblent pas se limiter les impacts positifs de cette pédagogie de l'engagement. Wolff et Tinney (2006), qui s'intéressent aux liens entre l'apprentissage par l'engagement communautaire, l'intégration sociale et scolaire et la persévérance en première année, révèlent de leur côté, dans un article de l'« *Academic Exchange Quarterly* », que :

> « First-year college students who engaged in service learning had significantly higher levels of integration into university communities than those who did not. These data support the notion that service learning is an effective strategy to engage undergraduates intellectually and socially during their first year in college. » (p. 57)

D'autres recherches ont démontré que l'engagement communautaire a des bénéfices notables non seulement sur la vie scolaire des étudiants, mais aussi sur leur vie personnelle et la réussite éducative.

Parmi celles-ci, celle des chercheurs Astin, Vogelgesan, Ikeda et Yee (2000) de l'Université de la Californie à Los Angeles évalue les effets de l'apprentissage par l'engagement communautaire sur les étudiants. Cette étude présente onze éléments sur lesquels l'AEC a un effet positif, dont l'estime de soi, l'indécision vocationnelle, les compétences sociales et le sentiment d'efficacité personnelle.

Globalement, la littérature sur le sujet permet d'évaluer l'impact des programmes d'apprentissage par l'engagement communautaire. Il semble qu'une telle approche pédagogique contribue grandement au développement personnel, académique et professionnel des étudiants. Qui plus est, pour certains programmes universitaires sans stage associé directement à la discipline, l'AEC permet aux étudiants d'acquérir des connaissances et d'avoir un avant-goût du domaine éventuel de travail.

Tinto (2012), dans son livre *Completing college, retinking institutionnel action* recense les pratiques collégiales les plus efficientes à l'égard de la persévérance des collégiens américains et mentionne que les effets bénéfiques de l'AEC semblent être de longue durée :

> « The impact of service learning can be both immediate and long-term (Astin, Vogelgesang, Ikeda, and Yee 2000 ; Eyler, Giles, Stenson, and Gray 2001 ; Steinke and Buresh 2002). Jones and Abes (2004) found that even two to four years after taking a service learning course, participants continued to describe the importance of that experience to their evolving sense of self and self-authority. » (p.128)

1.6 La situation de l'AEC au Canada

Très peu répandu au Canada, l'apprentissage par l'engagement communautaire apparaissait tel un concept novateur dans les universités canadiennes il n'y a pas si longtemps. Malgré de petites initiatives observées depuis dix ans, ce n'est vraiment qu'au cours des dernières années que cette approche pédagogique a gagné du terrain au chapitre de la reconnaissance et du soutien sur les campus canadiens.

Parmi eux, on retrouve l'Université d'Ottawa qui, depuis 2004, a mis en place un programme d'apprentissage par l'engagement communautaire qui ne cesse de prendre de l'ampleur et compte actuellement 75 cours participant au programme (Université d'Ottawa, 2008).

Du côté du Québec, nos recherches effectuées dans les bases de données sur l'éducation sont restées vaines quant aux données empiriques sur le nombre et les types de programmes ou de cours d'apprentissage par l'engagement communautaire aux études supérieures. Alors que tel qu'il a été décrit au présent chapitre, la littérature scientifique permet de croire à la pertinence de s'attaquer à la problématique des faibles taux de diplomation en mettant en place notamment une pédagogie de l'engagement. Sans être la panacée à tous les maux qui affligent le réseau collégial, la mise sur pied d'activités d'AEC pourrait avoir des effets positifs sur la réussite éducative de ses étudiants.

Au vu de ce constat et au nombre croissant de données recueillies sur les impacts positifs de l'AEC chez nos voisins du Sud, nous croyons pertinent de s'intéresser à cette pratique pédagogique dans réseau collégial québécois.

1.7 Question de recherche

Cette recherche, de nature qualitative/interprétative descriptive, a pour but d'explorer le domaine de l'AEC dans les établissements collégiaux québécois en recueillant des renseignements sur les initiatives d'AEC intégrées au programme d'étude. Les données recueillies permettront non seulement de pallier à l'absence de connaissances sur l'AEC au Québec, mais aussi de déterminer la nature de ces activités et de savoir dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une stratégie d'apprentissage, une stratégie de rétention ou encore dans une visée purement philanthropique.

Nous tenterons donc de répondre à la question suivante : De quel manière se conçoit et se pratique l'apprentissage par l'engagement communautaire au collégial au Québec considérant le rôle qu'il peut jouer notamment pour accroître la réussite éducative des étudiants ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le précédent chapitre, nous avons cerné notre question de recherche soit : le portrait de l'apprentissage par l'engagement communautaire au collégial au Québec, considérant le rôle qu'il peut jouer notamment dans la réussite éducative des étudiants. Dans le présent chapitre, nous définissons les trois concepts-clés de notre question de recherche : l'AEC et ses trois composantes, ses buts ainsi que les modalités de leur évaluation. Et afin de bien cerner les contributions des différents héritages intellectuels, nous présentons les résultats de notre recension des écrits en tenant compte de la perspective américaine et de la perspective canadienne en matière d'AEC en enseignement supérieur. Suivent les objectifs sur lesquels repose notre démarche de recherche.

2.1 Définition de l'AEC

Il existe une panoplie de définitions de l'apprentissage par l'engagement communautaire. Il n'y a qu'à faire le tour des différentes institutions scolaires ayant intégré des activités d'AEC et les différents organismes ou association en faisant la promotion, pour réaliser qu'il semble être polysémique.

D'un côté, il y a les définitions plus larges telles que celle de l'Association canadienne pour l'apprentissage par l'engagement communautaire (ACAEC) (http://www.communityservicelearning.ca/fr/) qui le définit comme étant une

démarche pédagogique qui intègre des expériences de service communautaire à des activités d'apprentissage planifiées.

Ou encore, celle de Scheckley et Keeton (1997) reprise par Furco (2010) :

> Cette démarche, qui considère la communauté comme une ressource d'apprentissage, a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de la valeur et de l'intérêt plus généraux des connaissances acquises dans les disciplines scolaires traditionnelles (sciences, mathématiques, sciences sociales, arts langagiers et arts plastiques), tout en les engageant dans des activités sociales qui les conduiront à élaborer et mettre en œuvre des solutions à des problèmes importants de la communauté. (p.230)

Et de l'autre côté, celle d'Edward Zlotkowski dans la préface de son livre *Successful Service learning programs, New models of excellence in higher education*, publié en 1998 qui précise que l'AEC n'est pas une activité de bénévolat réalisée en parascolaire, mais bel et bien une activité en lien avec le contenu disciplinaire d'un cours :

> « Service learning is a credit-bearing educational experience in which students participe in and organized service activity that meets identified community needs ans reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsability. Unlike extracurricular voluntary service, service learning is a course-based service experience that produces the best outcomes when meaningful service activities are related to the course material through reflection activities such as directed writting, small group discussion, and class presentations. Unlike practica and intership, the experiential activity in a service learning course is not necessary skill-based within the context of professional education (Bringle et Hatcher, 1996). » (page XiV)

Sans oublier celles plus pointues telle que celle de Eyler et Giles (1999), que nous avons présentée au chapitre précédent et qui se résume ainsi : l'AEC est une forme de pédagogie expérientielle grâce à laquelle l'étudiant applique ce qu'il a appris en

classe à de vrais problèmes dans la communauté. Cette approche vise à la fois l'atteinte d'objectifs disciplinaires et d'objectifs concrets dans un organisme donné à laquelle s'ajoute une réflexion sur l'expérience vécue.

Dans les deux dernières définitions et dans la majorité de celles des tenants de l'AEC que nous avons répertoriées, nous retrouvons trois composantes essentielles pour qualifier une activité d'AEC :

1. l'intégration au cursus scolaire ;
2. l'engagement communautaire ;
3. la réflexion.

Dans le cadre de cette recherche, ce sont ces trois composantes que nous retenons pour définir ce qu'est l'AEC puisqu'elles permettent, entre autres, de le distinguer du bénévolat.

Ce dernier peut également être l'objet d'une expérience parascolaire, mais n'est pas systématiquement en lien avec le contenu disciplinaire d'un cours et par conséquent sa portée diffère.

De plus, l'AEC se distingue du bénévolat parce qu'il est fondé sur la réciprocité en visant à la fois l'atteinte d'objectifs de service et l'atteinte d'objectifs disciplinaire, tel que spécifié par Eyler et Giles dans leur définition mentionnée précédemment.

Stanton et Eramus (2013), expliquent que dans le cas de l'AEC, c'est le besoin de la communauté qui motive l'action ou l'engagement des universitaires à vouloir y répondre plutôt que le besoin de diffusion de l'université dans le cas de bénévolat.

Maintenant que nous avons précisé la notion d'apprentissage par l'engagement communautaire, nous jugeons nécessaire de définir les trois composantes énumérées ci-dessus, afin de mieux saisir toutes les spécificités de l'AEC.

2.2 Les composantes de l'AEC

Dans ce qui suit, les trois composantes de l'AEC sont détaillées.

2.2.1 La composante intégrée

Afin de bien cerner la conceptualisation de l'apprentissage par l'engagement communautaire, il est essentiel de faire la distinction entre l'AEC intégré et celui non intégré au cursus. Le premier est arrimé à un cours et met l'accent sur les objectifs d'apprentissage afin que les étudiants approfondissent et mettent en application leurs connaissances académiques. En comparaison, les modèles d'AEC non intégré visent également l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, mais ils mettent l'accent sur des objectifs non académiques, notamment développer chez les élèves le sens du leadership et de la responsabilité sociale, les sensibiliser à la diversité, etc. (Furco, 2010). Les variantes canadiennes d'AEC se situent souvent dans cette catégorie, car elles tendent à mettre l'accent sur le service et à accorder une importance limitée, voire nulle, au lien entre le programme académique et la réflexion sur le contenu de l'expérience communautaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons exclusivement à l'AEC intégré au cursus scolaire (curriculaire). C'est-à-dire celui expressément lié à un cours donnant droit à des unités. Ce choix s'impose de lui-même, car rappelons-le, nous la définition que nous avons retenue de l'AEC spécifie que pour être qualifiée d'AEC une activité doit, entre autres, viser des objectifs disciplinaires et des objectifs de service, ce qui la distingue du bénévolat.

2.2.2 La composante engagement communautaire

Il est important de revenir sur l'idée que les activités d'AEC ne sont pas considérées comme étant du bénévolat (http://www.communityservicelearning.ca/fr/) ni de l'engagement communautaire obligatoire, mais plutôt comme une forme d'engagement social.

Le terme bénévolat, dont on tient tellement le sens pour acquis, est rarement défini dans le corpus des textes de plus en plus imposant portant sur l'AEC (Schugurensky et Mundel, 2005, cité dans Bénévolat Canada, 2006). L'organisme Bénévolat Canada, dans un document de travail intitulé Bénévolat et service communautaire (2006), a fait appel à un spécialiste pour expliquer le terme bénévolat :

> Ivan Scheier spécialiste notoire du bénévolat, a revu sa définition du travail bénévole en y introduisant deux éléments importants, soit la notion « relativement sans contrainte » et le concept « travailler, et non jouer ». La notion relativement sans contrainte signifie que le choix et le libre arbitre demeurent déterminants quant à sa décision de participer ou non. Selon Scheier, sans ces deux éléments, on ne peut parler de bénévolat. (p.5)

L'engagement communautaire obligatoire, quant à lui, est, toujours selon l'organisme Bénévolat Canada, un travail non rémunéré (ou rémunéré à un taux moindre que le salaire courant) accompli dans la collectivité, généralement au profit de l'ensemble de la collectivité ou de membres de la collectivité autres que ceux qui accomplissent le service.

L'engagement communautaire obligatoire en lien avec le système d'éducation est de plus en plus fréquent. Dans ce cadre, les élèves sont obligés d'effectuer des travaux communautaires non rémunérés sous peine de sanctions pour non-respect pouvant aller jusqu'à la non-obtention du diplôme. De tels programmes existent au Canada, notamment en Ontario où l'on exige 40 heures de service communautaire, en Colombie-Britannique et au Yukon, où l'on exige 30 heures, et dans les Territoires du

Nord-Ouest et au Nunavut, où l'on exige 25 heures. Ces programmes se réalisent en parascolaire et ne sont pas reliés à un cours en particulier, mais plutôt une obligation supplémentaire à l'obtention du diplôme.

Fey (2002) résume bien la distinction entre l'apprentissage par l'engagement communautaire et l'engagement communautaire obligatoire : un bon programme d'apprentissage par l'engagement comporte trois volets : préparation, action et réflexion. L'engagement communautaire obligatoire, à strictement parler, ne porte que sur l'action.

2.2.3 La composante réflexion

Mais qu'entend-on par la notion de réflexion, la troisième composante essentielle à l'AEC ? D'ailleurs, Celio, Durlak, Dymnicki (2011), en s'inspirant de Billig (2009) et d'Eyler, Giles et Schmiede (1996), affirment que : « Another standard emphasizes that opportunities for reflection are critical in order to provide the transformative link between the action of "serving" and the ideas of "learning" » (p.167).

Plus précisément, c'est le processus qui consiste à tirer un sens et un savoir de l'expérience et qui se déroule avant, pendant et après un projet d'apprentissage par l'engagement communautaire. Concrètement, la notion de réflexion prend la forme de discussion entre les étudiants, avec les professeurs, par le biais du journal de bord ou encore en dissertation (Astin *et al.*, 2000).

En plus de faciliter l'apprentissage de connaissances, cette composante de l'AEC permet aux élèves de devenir des apprenants actifs, ceux-ci s'investissent davantage dans les tâches d'apprentissage, gagnent en motivation intrinsèque et se sentent plus compétents pour mener à bien une tâche (Deci, 1984 ; Prince, 2004, cités dans Furco, 2010).

2.3 Les appuis théoriques de l'AEC

À son niveau le plus élémentaire, l'AEC est une pédagogie expérientielle dans laquelle l'engagement communautaire est intégré aux objectifs pédagogiques des programmes académiques.

Celle-ci doit beaucoup au philosophe américain John Dewey (1859-1952), ardent défenseur de l'éducation expérientielle du début du vingtième siècle ; selon ce philosophe, la formation n'est réelle et intégrée que lorsqu'elle s'accompagne d'une expérience personnelle (1917/2011).

Influencé par les travaux de Dewey (1938), de Lewin (1961), de Piaget (1971) et de Kolb (1984), le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux (Pruneau et Lapointe (2002).

Dans cette perspective holistique, Kolb (1984) décrit ce processus de transformation comme un aller-retour entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus comme nous le démontre la figure 2.1 à la page suivante.

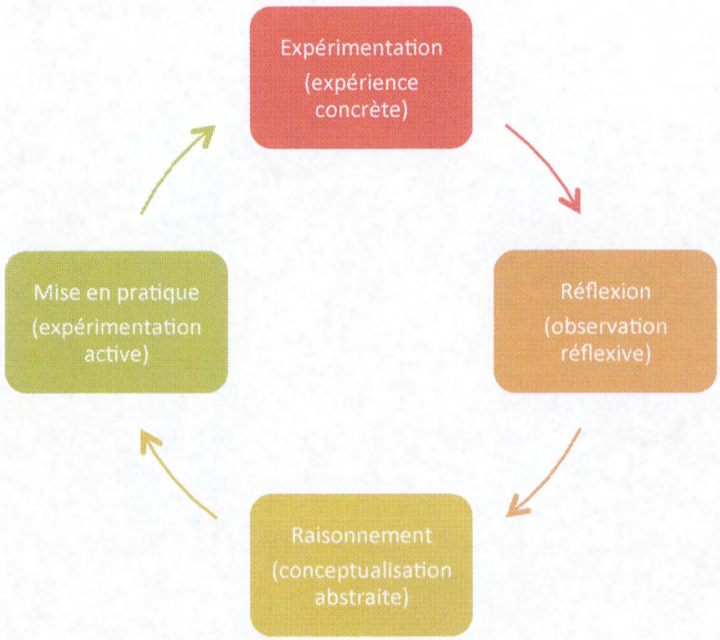

Figure 2.1 Modèle d'apprentissage de Kolb (1984)

Pruneau et Lapointe (2002) définissent la pédagogie de l'apprentissage expérientiel ainsi :

> … s'apparente donc à la pédagogie active et affective. Delay (1996) effectue un rapprochement entre ce type d'apprentissage et celui décrit par les théories constructivistes selon lesquelles les connaissances se construisent à partir du vécu. L'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles (Coleman, 1976). L'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. (p.2)

De son côté, Furco, différencie à la figure 2.2 les diverses formes que prend l'apprentissage expérientiel. Bien que l'AEC s'approche d'autres formes d'apprentissage expérientiel telles que les stages, les études de terrain ou le bénévolat, il s'en distingue par le même poids qu'il accorde aux activités de service et à l'apprentissage scolaire et par sa volonté de servir les intérêts mutuels du fournisseur et du bénéficiaire du service en question (Furco, 1996).

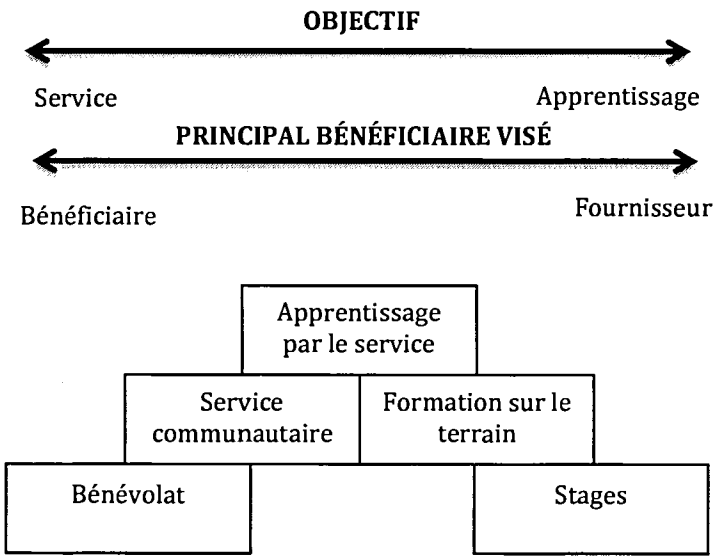

Figure 2.2 L'apprentissage par l'engagement communautaire comparé aux autres formes d'apprentissage expérientiel, Furco (1996)

L'auteur poursuit en spécifiant que contrairement à la plupart des autres méthodes pédagogiques expérientielles, l'apprentissage par le service place l'élève dans des situations où il ne cherche pas à exploiter les ressources dont il dispose pour son propre profit, mais où il devient lui-même une ressource pour autrui. Il crée un environnement éducatif dans lequel les élèves sont confrontés aux problèmes du monde réel à travers diverses expériences d'engagement communautaire qui les

amènent à développer des actions pertinentes au plan scolaire, qui ont des répercussions réelles sur la communauté et sur eux-mêmes (Furco, 2010).

Afin de mieux saisir toutes les spécificités de l'AEC, nous allons maintenant définir les trois facteurs qui motivent l'intégration de l'AEC en classe : la philanthropie, la justice sociale et la transformation sociale.

2.4 Les objectifs visés par l'AEC

Cette recherche s'intéresse entre autres aux objectifs visés par les collèges québécois qui ont mis en place des activités d'AEC. Speck (2001) dans son article « *Why Service Learning ?* » publié dans la revue « *New Directions for higher education* », se questionne à savoir quelles sont les raisons pour lesquelles les dirigeants, les enseignants prennent la décision de se lancer dans l'AEC. Il cite Battistoni (1997), qui voit deux motivations à l'apprentissage par l'engagement communautaire : la philanthropie et la démarche citoyenne. Selon le chercheur, l'approche philanthropique consiste à faire faire une activité communautaire aux étudiants auprès de gens dans le besoin et qui leur permettra de ressentir de la fierté à aider les gens dans le besoin, à avoir bonne conscience. Alors que la démarche citoyenne quant à elle, vise à transformer un système d'éducation perpétuant les iniquités sociales. Plus précisément :

> « The philanthropic position might also be considered an additive position. It holds that all that needs to be done to the traditional classroom is to add a public service component. Public service is integrated into the classroom by ensuring that students consider the impact of service, but the impulse behind the philanthropic or additive approach is helping others who are in need of help, with the added benefit of honing students' marketable skills and encouraging students to feel good about themselves. The civic approach is at odds with the philanthropic or additive approach and constitutes a radical pedagogy. It assumes that (1) the American social order is fragmented, lacking a sense of community, (2) lack of community has produced injustices

> of various kinds, (3) higher education is deeply implicated in the perpetuation of injustice, and (4) higher education must be radically transformed to meet its obligation to produce citizens who can promote justice in a democratic society ». (p.5)

Il poursuit en spécifiant qu'il s'agit de deux approches très différentes. L'une, l'approche philanthropique, a pour but de répondre à un besoin ponctuel de la communauté et de permettre à l'étudiant de se sentir utile. Et l'autre, l'approche citoyenne, vise à amener les étudiants à devenir des agents de changement de la société. Toujours selon Speck, peu importe celle retenue, les enseignants et les dirigeants doivent prendre le temps d'analyser chacune d'entre elles afin de faire un choix éclairé.

Chambers (2009), propose une troisième approche : la transformation sociale. Ce chercheur de l'Université de Toronto voit ces trois choix d'approches en matière d'AEC comme un continuum non hiérarchique (philanthropique, justice sociale et transformation sociale). Et tout comme Speck (2001), il juge essentiel d'examiner les dimensions et les répercussions de chacune d'entre-elles sur la communauté et les individus avant de statuer sur une ou l'autre :

> « The choice of approach (or approaches) to service learning presents significant implications for individuals and communities. The options range from addressing the immediate and specific needs of communities to attempting to radically alter social systems and ways of thinking about social problems. The chosen service learning approach will require different degrees of engagement and partnership on the part of communities and have different degrees of risk from and benefit to individuals and communities. Regardless of the particular service learning approach adopted by Canadian institutions, decision makers and participants should be conscious of the parameters and potential impact of their chosen approach ». (p.92)

Mais qu'en est-il pour les cégeps québécois qui ont mis sur pied des initiatives en AEC ? Celles-ci ont-elles été précédées par une analyse rigoureuse de ces trois types d'approches ou encore ont-elles pour *leitmotiv* le seul souci de faciliter l'apprentissage ? Peut-être est-ce une combinaison des deux, jumelée aux résultats des études sur les impacts de l'AEC, en plus d'une préoccupation croissante face au décrochage, qui incite les enseignants à se tourner vers l'apprentissage par l'engagement communautaire ?

Les objectifs de notre recherche, détaillés plus loin, permettront, nous l'espérons, d'apporter des réponses à ces questions afin de permettre de bien situer les intentions des cégeps au moment où ils décident d'implanter des activités d'AEC.

Maintenant que nous avons précisé les buts qui peuvent motiver la mise en place d'activités d'AEC, nous jugeons nécessaire de connaître les moyens utilisés pour évaluer leur atteinte. Puisque, quels que soient les buts que les enseignants et les décideurs se fixent lors de l'intégration d'une pédagogie de l'engagement dans les cours ou les programmes d'études, il est plus que pertinent de savoir comment leur atteinte est mesurée. C'est cette mesure qui contribue à l'amélioration de la qualité de l'activité, à identifier les moyens d'assurer les suivis, en plus de stimuler et d'encourager les intervenants et développer une plus grande concertation autour de l'AEC.

2.5 Standards de qualité de l'AEC

En 1988, afin de promouvoir des pratiques d'excellence et de garantir la viabilité des programmes, The National Service learning Cooperative a établi une liste de onze éléments essentiels à l'AEC. En 2008, cette liste a été mise à jour, divisée en huit sections et baptisée *K-12 Service learning Standards for Quality Practice* (National Youth Leadership Council, 2011). Parmi ces standards, qui s'appliquent du préscolaire

jusqu'en 12e année, on retrouve : le lien entre les programmes d'AEC et des objectifs académiques, l'implication de partenaires communautaires, l'inclusion de l'opinion de jeunes et la notion de réflexion. Ces normes sont représentatives de ce que les figures de proue de l'AEC considèrent comme étant les composantes clés des programmes efficaces de l'apprentissage par l'engagement communautaire (Billig, 2009).

Du côté canadien, l'Association canadienne pour l'apprentissage par l'engagement communautaire (ACAEC) a réalisé un sondage en 2005 auprès des universités et des collèges canadiens pour connaître lesquels avaient mis en place des activités d'AEC. Ce premier sondage visait à recueillir des données sur les éléments suivants : nom et objectifs du programme/cours, stade d'implantation et durée d'existence, niveau de soutien institutionnel, soutien au corps professoral et incitatifs, ainsi que les ressources qui aideraient au développement et à la prestation de programmes/cours d'AEC. Cette première étape a permis de recenser plus d'une quarantaine de collèges et d'universités canadiennes qui mettaient en pratique l'AEC en 2005. Dans cette liste, on retrouve quatre universités québécoises, mais aucun cégep québécois. Cette absence peut s'expliquer par le fait que, tel que mentionné dans la méthodologie, le champ de recherche était principalement concentré sur les universités canadiennes et seuls les collèges inscrits sur la liste de diffusion de l'AECAC ou qui avaient pris part à l'une des conférences régionales ont été invités à participer au sondage.

À partir de ces données, un petit nombre d'établissements offrant des cours ou des programmes d'AEC depuis au moins trois ans et ayant des objectifs bien établis relativement aux éléments clés de l'AEC définis par l'ACAEC ont été invités à remplir un sondage complémentaire dont l'objet était d'obtenir une information plus détaillée sur la structure des programmes/cours. Les questions portaient sur la conception des cours/programme, le soutien aux étudiants et l'apprentissage, les partenariats campus-communauté, le soutien au corps professoral et au personnel professionnel et l'évaluation.

Pour ce dernier point, les répondants, au nombre de 7, devaient répondre à deux questions. La première portait sur les moyens mis en place pour évaluer leurs activités d'AEC et la deuxième sur les éléments évalués. Aucune analyse des données n'accompagne les résultats obtenus, mais les tableaux des résultats nous indiquent que sur les moyens privilégiés pour obtenir une rétroinformation des participants ; cinq répondants disent utiliser un sondage par écrit ou en ligne auprès des participants et des organismes communautaires ; deux mentionnent faire un pré/post-tests sur des compétences précises et/ou mesure les attitudes personnelles.

En ce qui a trait aux éléments évalués, les répondants devaient indiquer parmi une liste d'items lequel ou lesquels sont évalués dans leur cours ou dans leur programme d'AEC. Cinq ont répondu l'expérience de l'étudiant chez l'organisme communautaire, 4 l'apprentissage de l'étudiant en placement de service (acquisitions de savoir et/ou de compétences) ; 7 l'apprentissage de l'étudiant en classe, 3 l'impact sur la communauté et 6 l'impact sur les organismes communautaires.

De fait, cette étude se voulait davantage être un tour d'horizon de l'AEC aux études supérieures canadiennes et n'avait pas de visées scientifiques. À notre connaissance, il s'agit de la seule étude qui fait mention de l'évaluation des activités d'AEC au Canada.

2.6 Recension des écrits

L'émergence de l'apprentissage par l'engagement communautaire dans tous les paliers de l'enseignement est à l'origine des premières études publiées au début des années 80. La majorité des recherches ont été et sont encore réalisées aux États-Unis. Terreau fertile par la présence de centres de recherche, de capitaux et de réseaux professionnels et d'associations soutenant le développement de l'AEC.

Initialement, l'intérêt des chercheurs s'est porté sur l'analyse de l'impact de l'AEC sur les étudiants participants dans l'enseignement postsecondaire et supérieur. Puis, avec le temps, le champ des recherches s'est progressivement étendu à l'étude des effets sur les enseignants, les écoles et les communautés impliqués. Reste qu'à ce jour, la plupart des études consacrées à l'évaluation des effets de l'AEC sur les étudiants concernent essentiellement les pratiques mises en place dans l'enseignement postsecondaire et supérieur. Elles se sont intéressées plus particulièrement en quoi l'AEC stimule les performances scolaires des étudiants et améliore globalement la réussite éducative, dont celle de Kraft et Wheeler (2003). Leur recherche démontre que l'AEC peut accroître la résilience des élèves en améliorant leurs interactions avec les autres, en renforçant leur caractère et en leur permettant de reproduire les comportements positifs.

De leur côté, plusieurs chercheurs (Astin *et al.*, 2000 ; Singleton, 2007 ; Eyler *et al.*, 2001 ; Eyler et Giles, 1999) relèvent tous que les étudiants bénéficiant de cette approche pédagogique évaluent, dans une plus grande proportion que leurs pairs ne bénéficiant pas d'une telle opportunité, que leur formation les a aidés à établir des relations interpersonnelles, dans leur engagement dans leurs études et dans leur motivation à poursuivre des études universitaires.

Plus précisément, Astin *et al.* (2000) concluent, entre autres, que l'AEC stimule les échanges et les interactions entre les étudiants. Selon les réponses obtenues auprès de 22 000 étudiants de niveau collégial et universitaire, ceux ayant participé à une expérience d'AEC se percevaient plus compétents sur le plan social, étaient plus prévoyants les uns envers les autres et songeaient davantage à poursuivre leurs études.

De son côté, Singleton (2007), suite une recherche qualitative qui avait pour but d'évaluer l'effet d'un programme d'apprentissage intergénérationnel de service

destiné à des étudiants en sciences infirmières dans le cadre d'un cours de santé communautaire interdisciplinaire, arrive à la conclusion que l'AEC faciliter les ponts entre les générations et améliore l'engagement envers les aînés.

Quant à Eyler *et al.,* (1999), leurs résultats de recherche menée auprès de 1500 étudiants ont démontré que l'AEC augmente les échanges sociaux et la tolérance à la diversité culturelle en plus d'accroître l'estime de soi, la compétence sociale et la confiance en soi.

Une vue d'ensemble de l'apport de l'apprentissage par l'engagement communautaire est offerte par deux métanalyses. La première est celle de Conway, Amel et Gerwien (2009), qui ont étudié les effets de l'AEC sur quatre aspects : les performances académiques, les valeurs personnelles, les valeurs sociales et l'engagement civique en fonction des caractéristiques des activités d'AEC (nombre de semaines, nombre d'heures, activité intégrée ou non au cursus scolaire, incluant une composante réflexion ou non). Leur métanalyse porte sur 103 études touchant environ 17 000 étudiants. La moyenne des tailles de l'effet, qui témoigne de la présence du phénomène dans une population (Cohen, 1988), est de 0,43 pour le volet académique, de 0,41 pour le volet habiletés personnelles, de 0,28 pour le volet habiletés sociales et de 0,17 pour le volet engagement civique. Ces données suggèrent que l'apprentissage par l'engagement communautaire entraîne un apport positif sur l'ensemble. Bien que cet apport est significatif ($p < 0,05$), sa magnitude est toutefois petite puisqu'elle demeure sous la barre de 0,5 quand on applique, tel que le propose Cohen (1988), les tailles d'effet conventionnelles. Les auteurs suggèrent que, dans l'ensemble, l'effet augmente lorsqu'une activité d'AEC inclut une composante réflexion. Sans remettre en doute la validité des résultats, nous croyons justifié de nous interroger sur la sélection des études analysées, puisque plusieurs d'entre elles n'ont pas de groupe témoin, ce qui peut avoir engendré des biais de recherche. De plus, l'échantillon était composé, non pas exclusivement d'études portant sur des projets d'AEC, mais aussi

portant sur l'engagement communautaire et le bénévolat qui ne correspondent pas à la définition avérée de l'AEC.

La deuxième métanalyse est particulièrement éclairante dans le cadre de notre recherche et est d'ailleurs fort citée en éducation présentement. Il s'agit de celle de Celio, Durlak et Dymnicki (2011) : « A Meta-analysis of the Impact of Service learning on Students », publiée dans Journal of Experiential Education. Elle porte sur 62 études impliquant plus de 11 000 étudiants. Elle démontre des gains significatifs dans cinq volets : l'attitude envers l'école et l'apprentissage, l'engagement civique et social et les compétences et le rendement scolaire. La taille d'effet moyen varie de 0,27 à 0,43. De plus, tout comme la métanalyse de Conway et al., elle conclut entre autres que la composante réflexion accentue les effets positifs de l'AEC. L'étude couvrait tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et postsecondaire) et tous les types de documents, publiés ou non, qui répondaient à six critères de sélection. Parmi eux se trouvent : évaluer un programme d'AEC curriculaire, utiliser un groupe témoin et contenir suffisamment d'information pour calculer la taille d'effet. Cette étude, selon notre avis, semble respecter les critères de scientificité d'une recherche quantitative, entre autres par ses critères d'inclusion de la documentation analysée et la taille de son échantillon.

Puisque notre problématique fait état du faible taux de rétention des étudiants au collégial, nous croyons pertinent de mentionner deux études qui se sont intéressées aux effets que pourrait avoir l'AEC sur celle-ci. La première que nous avons retenue est celle d'Ellerton, Di Meo, Pantaleo, Kemmerer, Bandziukas et Bradley (2015). Ces derniers se sont intéressés à l'AEC et son impact sur les étudiants des collèges urbains, population considérée comme étant à risque. Selon leur analyse, parmi 596 étudiants inscrits à au moins un cours d'AEC à la session d'automne 2012, 84,6 % d'entre eux étaient toujours aux études au printemps 2013 en comparaison à 77,6 % des étudiants n'ayant pas participé à aucun cours d'AEC. Un test chi-carré a écarté

toute possibilité que la différence entre les taux de rétention de 2 groupes soit le fruit du hasard : $\chi 2$ (1, N = 15 849) = 40,5, p < . 001. Ces données à notre avis sont probantes, mais selon nous il y a lieu de s'interroger sur la méthodologie. En particulier sur la sélection des cours d'AEC auxquels étaient inscrits les étudiants. Celle-ci s'est fait selon les trois critères de base que doit respecter un cours d'AEC selon Godfrey, Illes et Berry (2005) : répondre à un besoin de la communauté, être bénéfique à la fois pour l'étudiant et l'organisme communautaire et refléter les objectifs du cours. Ce sont les responsables de l'AEC qui déterminaient si oui ou non le cours respectait les critères d'inclusion. Ce procédé est questionnable d'autant plus qu'il n'est aucunement fait mention que les chercheurs validaient le choix des cours retenu. Autre lacune à nos yeux, aucune autre variable n'a été prise en considération, le genre, l'âge, etc., afin de s'assurer que la différence observée était bel et bien due à l'expérience d'AEC. De plus, aucun groupe de comparaison n'a été utilisé.

Bringle, Hatcher et Muthiah (2010), sont eux aussi arrivés à la conclusion que l'AEC influençait à la hausse le taux de rétention des étudiants. Leur recherche intitulée « *The role of Service learning on the retention of first year students* » avait pour but de répondre à la question suivante : existe-t-il une différence significative entre le taux de réinscription en 2e année chez les étudiants collégiaux inscrits à un cours offrant une activité d'apprentissage par l'engagement communautaire et ceux n'ayant pas participé à un cours d'AEC ? Leur étude portait sur un échantillon de 683 étudiants de l'Université d'Indianapolis. Pour constituer cet échantillon, les trois chercheurs ont transmis une invitation à l'ensemble du personnel professoral. Les professeurs devaient, en se référant à la définition de l'apprentissage par l'engagement communautaire de Bringle et Hatcher (1996), déterminer si leur cours correspondait ou non à un cours d'AEC en plus d'identifier un cours comparable qui n'incluait pas d'AEC. Les répondants étaient répartis comme suit : 271 (37 %) ne participaient pas à un cours d'AEC et 534 (63 %) étaient inscrits dans un cours d'AEC.

Cette méthodologie nous laisse douter de la validité des résultats d'autant plus qu'aucune validation n'a été effectuée, à savoir si les participants avaient bien saisi le sens de la définition qui leur était fournie de l'AEC et si leur cours contenait toutes les composantes énumérées. De plus, le taux de réinscription en 2e année n'était uniquement mesuré que si l'étudiant se réinscrivait dans la même institution.

Cette recension sommaire des écrits ne donne qu'un mince aperçu de l'abondance de littérature scientifique qui existe sur l'AEC. Le nombre croissant de données recueillies sur son efficacité amènent les différents systèmes éducatifs à s'intéresser de plus près à cette pratique pédagogique. Pourtant, cette tendance ne semble pas s'être répandue aux études supérieures du Québec. En effet, nos recherches sur les diverses bases de données, dont ERIC et ÉRUDIT, sont restées vaines. Nous avons utilisé les termes, « service learning », « apprentissage par le service », « apprentissage par l'engagement communautaire » et Québec.

C'est en cherchant sur le site de la bibliothèque de l'Université Bishop que nous avons eu accès à la recherche de Blake (2011) portant sur l'influence de l'AEC sur le choix de carrière des étudiants collégiaux. Dans le cadre de leur cours d'anglais, neuf étudiants ont fait neuf heures d'engagement communautaire en lien avec leur choix de carrière. La recherche conclut que l'AEC leur a permis de valider ou non leur choix. Le degré de scientificité de cette étude est relatif, entre autres, par le nombre restreint de participants.

C'est dans la foulée de ces recherches et de ces résultats que nous croyons à la pertinence de notre recherche. Comme il a été décrit dans le précédent chapitre, un grand nombre d'étudiants ne persévère pas dans leurs études, ce qui représente un problème de taille, tant sur le plan de la réussite éducative de l'étudiant que sur le plan socio-économique du Québec, puisque plusieurs professions exigeant un DEC font face à une pénurie de main-d'œuvre. Par ailleurs, la littérature scientifique

permet de croire à la pertinence de s'attaquer à cette problématique en agissant sur les stratégies d'enseignement.

En traçant un portrait de l'AEC au Québec, cela permettra dans un premier temps d'identifier les pratiques qui ont cours et puisque nous souhaitons aussi savoir si elles ont fait l'objet d'évaluation quant à l'atteinte des objectifs, d'identifier celles qui sont probantes. Celles-ci pourraient être éventuellement être répandues à l'ensemble des étudiants du collégial.

Les informations recueillies contribueront à une meilleure compréhension des programmes et des cours AEC existants dans le réseau collégial, en plus de permettre à la communauté de pratique des enseignants de développer une expertise en pédagogie de l'engagement.

2.7 Les objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à tracer un portrait partiel des activités d'apprentissage par l'engagement communautaire curriculaires du réseau collégial québécois.

Cet objectif général se spécifie comme suit :

1. décrire la nature des cours d'AEC dans le réseau collégial ;
2. décrire les objectifs visés par les cours d'AEC dans le réseau collégial et les pratiques qui y sont associées ;
3. décrire les modalités d'évaluation vérifiant l'atteinte de ces objectifs dans le réseau collégial.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les différents éléments méthodologiques qui encadrent notre recherche et qui nous serviront à atteindre son objectif.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le précédent chapitre, nous avons identifié les principaux concepts et les objectifs sur lesquels repose la recherche. Nous présentons maintenant les différents éléments méthodologiques qui l'encadrent.

Nous cernons tout d'abord le type de recherche qui détermine notre démarche. Nous précisons ensuite le contexte, la sélection des sujets de la recherche et leurs caractéristiques. Puis nous indiquons de quelle façon se sont effectués la collecte et le traitement des données. Nous poursuivons en annonçant les mesures prévues concernant les aspects éthiques et déontologiques de cette recherche. Nous clôturons ce chapitre en énonçant les limites de notre démarche méthodologique.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de nature qualitative descriptive ; elle vise la description et la compréhension d'un phénomène. Selon N'da (2002), cette méthode consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier. Ce type de recherche est approprié à notre démarche, dans la mesure où nous cherchons à articuler en une image cohérente, la collection de faits qui se manifestent dans un objet d'étude ; soit les pratiques d'AEC au sein du réseau collégial québécois, ainsi que leurs objectifs et l'évaluation de leur atteinte. À cette fin, nous avons utilisé la méthode de l'entrevue semi-dirigée. À l'instar de

Savoie-Zajc (2010), nous pensons que cette méthode nous a permis de rendre explicite l'expertise de personnes spécialistes (ou personnes-clés) en AEC, en plus d'en faciliter la compréhension et l'apprentissage.

3.2 Les sujets

Pour les besoins et la faisabilité de l'étude, les participants ont été choisis en fonction de leur pertinence théorique par rapport au phénomène étudié (c.-à-d. l'apprentissage par l'engagement communautaire au sein du réseau collégial québécois). Ce choix a été motivé en raison du rôle qu'ils jouent dans l'implantation et\ou la gestion des activités d'AEC mises en place dans leur cégep et sur la base de leur capacité à fournir de l'information riche sur les pratiques en apprentissage par l'engagement communautaire dans le réseau collégial.

L'échantillon final, dont les données sont traitées à des fins d'analyse, est composé de 10 sujets provenant de cinq cégeps. Nous précisons ci-après les motifs justifiant nos choix, ainsi que le déroulement de la sélection des sujets.

3.2.1 La sélection des participants

Les premiers sujets ont été sélectionnés par la méthode « boule de neige » appelée aussi échantillonnage par réseau. Selon Pires (1997), un échantillon par « boule de neige » (*snowball sample*) désigne souvent une façon de constituer l'échantillon par homogénéisation. Grâce à un premier informateur ou à une personne-ressource, le chercheur trouve l'accès au prochain, procédant ainsi par contacts successifs. Notre objectif était de recruter 10 participants.

Cette cible nous semblait réaliste suite à des discussions informelles dans divers colloques au cours de l'année précédente. Celles-ci nous avaient permis de sonder le

terrain sur les activités d'AEC qui ont cours dans les cégeps, mais le recrutement des participants s'est avéré plus ardu que prévu.

En premier lieu, nous nous sommes adressée à des collègues de travail : conseillers pédagogiques et enseignants au collégial. Ceux-ci qui nous ont recommandé des personnes, lesquelles nous ont suggéré d'autres personnes et ainsi de suite. Nous nous sommes assurés que ces personnes étaient bien responsables d'une activité d'apprentissage par l'engagement communautaire intégrée dans un cours crédité. Cette démarche nous a permis de recruter deux participants.

De plus, un appel à tous (Voir *Appendice A*) a été fait auprès de la communauté des responsables du dossier de la réussite dans les cégeps (REPCAR), afin que ceux-ci nous dirigent vers les responsables des activités d'AEC de leur institution. Cet appel n'a pas porté fruit. Un seul répondant nous a mentionné 2 projets dans son cégep, mais aucun d'eux n'avait les 3 conditions sine qua non pour être qualifié d'AEC, selon la définition de l'AEC que nous avons retenue dans le cadre de cette recherche. Soient :

1. l'intégration au cursus scolaire ;
2. l'engagement communautaire ;
3. la réflexion.

Ces deux premières étapes nous ont permis de recruter deux participants. Ce qui était nettement insuffisant. Nous avons donc revu notre stratégie de recrutement en nous tournant vers la toile. C'est en faisant appel au moteur de recherche Google en utilisant les mots : innovation pédagogique, cégep, communautaire, société ; que d'autres projets ont été dénichés et que nous avons réussi à identifier 8 autres projets d'AEC correspondants à nos critères.

Au total 10 projets ont été retenus provenant de cinq cégeps, dont trois sont situés à Montréal et dans ses environs et deux en région.

3.3 La collecte de données

Dans cette recherche, la principale source de collecte des données est l'entrevue semi-dirigée. Le choix de cet instrument est justifié pour sa pertinence en regard de l'objet et des finalités de la recherche. Ce type d'entrevue nous a permis de développer une compréhension nuancée et approfondie des activités d'AEC dans les cégeps québécois. Les responsables de leur mise en place et de leur gestion sont sans aucun doute les personnes les plus susceptibles de posséder l'expertise en lien avec notre objet d'étude.

D'ailleurs pour Savoie-Zajc (2000), l'entrevue semi-dirigée se définit de cette manière :

> « ... une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude ». (p.266)

Elle propose aussi de considérer l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2010).

De plus, ce type d'entrevue est utilisé afin d'obtenir davantage d'informations propres au sujet étudié (Fortin, 2006), que le questionnaire et l'entrevue non dirigée peuvent plus difficilement faire ressortir (Flick, 2009).

Le guide d'entrevue a présenté des questions ouvertes qui ont permis de découvrir les opinions, les croyances et les informations au sujet des activités d'AEC. Tel que Fortin (2006) le souligne, les questions ouvertes favorisent la « libre expression de la pensée et permettent un examen approfondi de la réponse du participant » (p.306).

En somme, l'entrevue semi-dirigée donne accès à l'expérience individuelle de la personne interrogée à l'égard d'événements, de situations, d'opinions et d'émotions propres à celle-ci (Moliner *et al.,* 2002).

Pour compléter notre cueillette de données et afin de trianguler les données recueillies au sujet des activités de réflexion qu'ils demandent aux étudiants de réaliser, nous avons demandé aussi aux participants de nous transmettre le plan de cours.

3.3.2 Les outils de collecte de données

L'élaboration de l'instrument de collecte de données s'effectue d'abord en dégageant les thèmes et les sous-thèmes centraux à aborder pour répondre aux objectifs de la recherche. Le guide d'entrevue développé (*voir Appendice B*) pour cette étude comporte deux parties. La première partie a été élaborée de manière à cerner plus spécifiquement les caractéristiques des activités d'AEC. La deuxième partie, quant à elle, porte sur les objectifs et l'évaluation de leur atteinte.

Le tableau 3.1 présente les principaux thèmes et sous-thèmes abordés avec les participants lors de l'entrevue.

Tableau 3.1 Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Première partie :
Questions associées aux caractéristiques des activités

Thèmes principaux	Sous-thèmes
1. Caractéristiques des cours d'AEC	• Description • Durée d'existence
	• Participants (sélection, formation, encadrement)
	• Partenaires communautaires
	• Implantation (facteurs, soutien de l'établissement, incitatif)
	• Planification du cours (travaux, évaluations)

Deuxième partie :
Questions associées aux objectifs de l'activité

2. Objectif(s) des cours d'AEC	• Description des objectifs
	• Évaluation des objectifs

Le guide d'entrevue a été soumis à un conseiller pédagogique du réseau collégial dans le but d'une part, de vérifier la clarté, la pertinence des questions et leur compréhension par une personne externe à notre recherche et d'autre part, de nous permettre de nous familiariser avec l'instrument. Suite aux commentaires reçus, quelques-unes ont été reformulées pour une meilleure compréhension. L'entretien a été enregistré, puis écouté attentivement afin de vérifier si les données recueillies correspondent aux éléments de contenu escomptés. Cette mise à l'épreuve a permis également à l'intervieweuse de faire quelques ajustements dans son utilisation de l'instrument. Le questionnaire ainsi corrigé et enrichi (*voir Appendice C*) a été mis à l'épreuve auprès d'un responsable d'AEC dans les mêmes conditions que celles prévues pour la collecte des données utilisées à des fins d'analyse.

3.3.2 Le déroulement des entrevues

La collecte des données est obtenue à partir d'entrevues semi-dirigées enregistrées sur un support audio. Les entrevues effectuées auprès des participants ont duré en moyenne une heure. Nous avons rencontré chaque sujet lors d'une seule entrevue réalisée entre les mois d'avril et juin 2016. Toutes les entrevues ont été réalisées aux heures et aux endroits qui conviennaient le mieux aux participants. Chacune des entrevues a été réalisée seule à seul dans un local fermé afin d'assurer la confidentialité des propos recueillis auprès des sujets interrogés.

Chaque rencontre a débuté par l'établissement d'un climat de confiance avant même la lecture et la signature du consentement de participation à l'étude ; suivi d'un rappel des objectifs de recherche et des grandes lignes des questions d'entrevue. L'interviewé s'est fait expliquer le fonctionnement du magnétophone et a été invité à interrompre l'enregistrement à tout moment.

Au cours de l'entretien, nous avons privilégié, comme le suggère Mucchielli (1996), des questions ouvertes et laissé le temps à l'interlocuteur de réfléchir sans craindre de longs silences attentifs et en l'encourageant de façon non verbale. Nous lui avons demandé des précisions ou reformulé les propos recueillis en nous assurant auprès de l'interviewé que notre compréhension reflétait sa pensée. En fin d'entrevue, le participant a été invité à émettre librement des commentaires sur son expérience avec l'AEC, puis chaleureusement remercié pour sa collaboration.

3.3.3 Le traitement et l'analyse des données

Tout d'abord, les données provenant des entrevues ont été retranscrites puis analysées de manière qualitative. Huberman et Miles (2003) définissent globalement le

processus d'analyse en trois étapes consistant : 1) à condenser les données (réduction, codage), 2) à présenter les données et 3) à formuler et vérifier les conclusions.

Plus précisément, dans la perspective du modèle circulaire d'analyse de données, développé par Karsenti et Savoie-Zajc (2000), le travail d'analyse est un processus graduel qui intervient tôt durant l'étape de cueillette de données accompagné d'un aller-retour entre les différentes composantes de l'analyse tel qu'illustré à la figure 3.1.

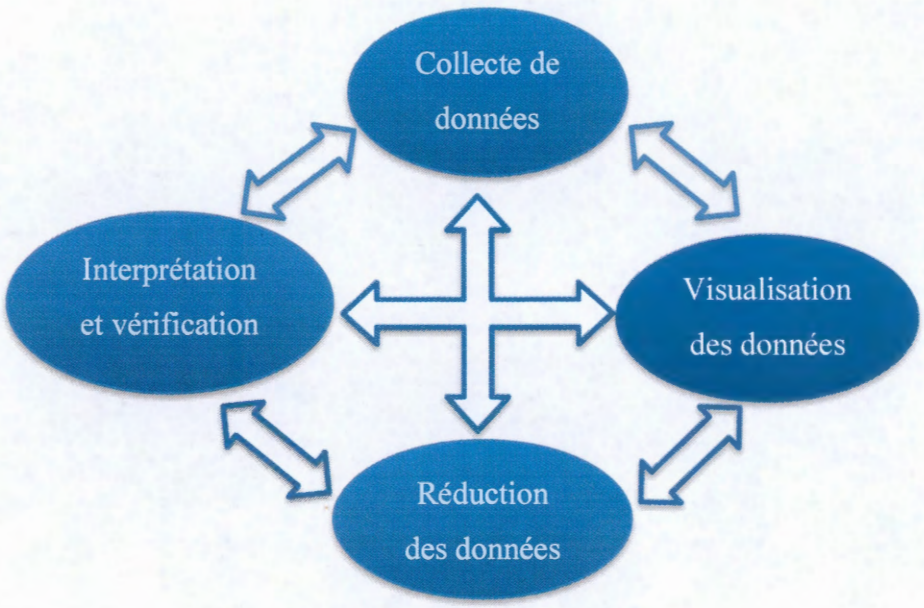

Figure 3.1 Modèle circulaire des données qualitatives, Karsenti et Savoie-Zajc, (2000)

À propos de ce modèle, Makamurera, Lacourse et Couturier (2006), considèrent que le travail d'analyse est un aller-retour entre d'une part la cueillette de données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques elles-mêmes et qu'il a effectivement des

apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites. Selon eux :

> Il est possible de détecter à temps les données manquantes et de préparer la prochaine cueillette de données en conséquence. Ensuite, il permet d'obtenir des précisions nécessaires à une bonne compréhension des processus en jeu et de vérifier les premières conclusions sur les données de façon à s'assurer de leur plausibilité. (p.112)

Dans un premier temps, nous avons transcrit intégralement les données recueillies lors des entrevues. Dans cette recherche, seul le contenu manifeste est considéré à des fins d'analyse ; c'est-à-dire que nous avons travaillé sur les données brutes recueillies auprès des personnes interviewées sans chercher de sens caché dans leur propos. Puis, une première lecture des entrevues a été réalisée avant de débuter la catégorisation à l'aide d'un modèle mixte, ce qui signifie qu'une partie des catégories étaient déjà préexistantes, faisant référence aux différents thèmes du guide d'entrevue, et qu'une autre partie des catégories a été induite en cours d'analyse par l'étudiante-chercheuse (Mayer *et al.,* 2000).

De plus, un code numérique a été attribué à chaque catégorie. Au cours des premières codifications d'entrevues, des catégories et sous-catégories ont été ajoutées, supprimées, fusionnées au besoin, le but étant d'obtenir une grille d'analyse précise et opérationnelle. Le verbatim d'une entrevue a été codifié manuellement une première fois, puis une seconde fois afin de vérifier la fidélité du codage. Le verbatim de toutes les autres entrevues a été codifié dans son intégralité. Les données d'une même catégorie d'une même entrevue ont été regroupées, puis mises en parallèle dans un tableau avec les données de la même catégorie des autres entrevues du même groupe d'acteurs. Deslauriers (1991) parle en ces termes de l'utilisation de tableaux dans la démarche d'analyse :

> Une autre bonne façon d'organiser les données de façon préliminaire est de réaliser des tableaux. [...] Le tableau et la figure ont le grand mérite de fournir un support visuel à l'analyse, de circonscrire et de présenter les

> éléments les plus importants. Tout comme les données et l'analyse, les tableaux évoluent au cours de la recherche et il faut se garder ouvert à la réorganisation des données comme à celle des idées. (p. 78)

De plus, depuis le début de notre démarche de recherche nous avons consigné, dans un journal de bord, nos impressions, nos réflexions et nos interrogations suite à nos rencontres avec les sujets sur le terrain. C'est notre « mémoire vive » comme le dit, entre autres, Savoie-Zajc (1996, p. 116). Selon Deslauriers (1991), le chercheur, en ayant recours au journal de bord, reste réflexif, conserve la dynamique du terrain dans l'étape de la rédaction et peut exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et noter les informations qu'il juge importantes.

Finalement, les données ont été interprétées pour la présentation des résultats de l'étude. Les extraits les plus pertinents et représentatifs des verbatim sont présentés dans le mémoire.

Pour compléter cette analyse de données, les plans de cours ont été lus avec attention afin de pouvoir faire des recoupements avec les propos des enseignants sur la sur les activités de réflexion qu'ils disent demander aux étudiants de réaliser en lien avec leur expérience.

3.4 Les considérations éthiques et déontologiques

Les dimensions éthiques de la recherche faisant appel à des sujets humains exigent que les participants comprennent en quoi consiste la recherche et donnent leur consentement libre et éclairé (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), 2010).

Boutin (2006) applique les critères d'éthique suivants au contexte spécifique de l'entretien. La responsabilité principale du chercheur concerne le respect des droits et

du bien-être des personnes, respect qui se décline en quatre exigences : sauvegarder les droits, les intérêts et la sensibilité des sujets ; communiquer les objectifs de la recherche et l'importance de leur collaboration ; assurer la confidentialité ; et protéger l'anonymat afin d'éviter toute exploitation.

Soucieux d'assurer la dignité et le respect des participants, notre démarche de recherche se conforme aux exigences en matière d'éthique. Les participants sont informés de ce que l'on attend d'eux et ont le libre choix de participer ou non à cette recherche et un formulaire de consentement (*voir Appendice D*) est signé avant l'entrevue. Les réponses à celle-ci sont anonymes et ne sont consultées que par la chercheuse et sa directrice de mémoire. Les entrevues sont enregistrées afin de garder trace des échanges et d'en produire une version écrite, mais les verbatims qui seront traités comme données sont, quant à eux, anonymisés. Nous présentons les considérations éthiques et déontologiques de façon détaillée dans le formulaire de demande d'approbation déontologique (*voir Appendice E).*

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation et l'analyse des données recueillies lors des entrevues réalisées auprès d'enseignants qui ont intégré des activités d'apprentissage par l'engagement communautaire dans leur cours sont détaillées dans le présent chapitre. Elles s'effectuent en deux étapes. La première consiste à mettre en avant les données recueillies en lien avec le premier objectif spécifique qui réfère à la description des activités d'AEC curriculaire dans le réseau collégial. La deuxième étape se concentre sur les objectifs visés des activités d'AEC soit la description des objectifs ainsi que leur évaluation, toujours selon le point de vue des enseignants utilisant l'AEC. De ce fait, nous sommes en mesure de tracer le portrait des activités d'apprentissage par l'engagement communautaire curriculaires du réseau collégial.

4.1 Les caractéristiques des activités d'AEC

Les résultats présentés ci-après reflètent les données recueillies auprès des 10 enseignants ayant intégré l'AEC dans leur cours (*R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10*). Ils proviennent de 5 cégeps. Leurs propos ont été recueillis lors d'entrevues qui se sont déroulées entre avril et juin 2016.

La première section de ce chapitre traite des différentes caractéristiques des activités d'AEC, soit leur nombre d'années d'existence, leur durée, la sélection et la formation d'étudiants qui y participent. De plus, nous nous attardons à leur implantation et au cours auquel elles sont intégrées.

4.1.1 Présentation des activités d'AEC

Avant de débuter l'analyse des résultats en ce qui a trait aux caractéristiques des activités d'AEC, nous jugeons pertinent de présenter sommairement chacune d'entre elles.

La première activité d'AEC faisant l'objet de cette recherche consiste à faire réaliser aux étudiants, en équipe de 2 à 4, des activités ludiques destinées à des enfants du primaire en milieu vulnérable en plus faire de l'aide aux devoirs. Ces activités d'une durée de deux heures se déroulent sur les heures de cours durant dix semaines, et ce toujours sous la supervision d'un enseignant. La composante réflexion est réalisée par l'entremise d'un journal de bord que doivent rédiger les étudiants.

La deuxième activité consiste pour les étudiants à choisir un organisme communautaire pour lequel ils devront appliquer les notions de gestion vues en classe. Une fois l'activité complétée l'étudiant doit présenter oralement devant ses pairs ses résultats et partager ce que l'expérience lui a apporté.

Se déroulant aussi en milieu vulnérable, la troisième activité d'AEC s'intègre dans un cours complémentaire. Les étudiants doivent préparer une présentation orale portant sur la réussite scolaire et la présenter à des classes de 5^{e} année. Les étudiants doivent aussi produire un journal de bord dans lequel on leur demande entre autres de réfléchir sur leur expérience.

La quatrième activité d'AEC s'intégre elle aussi à un cours complémentaire. Les étudiants sont jumelés à un ou deux élèves de 5^{e} ou 6^{e} année en milieu vulnérable. Sous la supervision de l'enseignante, ils doivent préparer et enseigner de la matière portant sur les sciences. En plus de créer un projet avec leur(s) élève(s) en vue d'une expo-sciences. Tout comme dans les deux activités précédentes, les étudiants doivent rédiger un journal de bord afin, entre autres, de partager sa réflexion.

La cinquième activité se déroule dans le cadre d'un cours de philosophie. Les étudiants vivent une immersion le temps d'un dîner dans une soupe populaire. Suite à cette expérience, l'étudiant doit faire un exercice formatif de réflexion sur ses émotions et sur la société.

La sixième activité diffère un peu des autres par le fait que ce sont les organismes culturels de la région qui, à chaque début de session, proposent des mandats ponctuels aux enseignants du cours. Ceux-ci déterminent sur lequel les étudiants devront travailler. Il s'agit en quelque sorte d'un appel de projets. Aucun n'exercice de réflexion ne fait partie de l'activité.

La septième activité consiste à faire vivre la réalité des milieux sociocommunautaires en demandant aux étudiants, dans le cadre de cours de formation spécifique, de planifier et de concevoir des projets afin de répondre concrètement aux besoins des milieux partenaires du cégep. Encore une fois, c'est le journal de bord qui offre la possibilité à l'étudiant de réfléchir sur son expérience.

La huitième activité, quant à elle, se déroule sur deux sessions et demande aux étudiants de s'engager à faire de l'aide aux devoirs auprès d'un élève du primaire en milieu vulnérable à raison d'une fois par semaine. Cette implication fait partie intégrante de l'épreuve synthèse du programme. La composante réflexion se traduit par des échanges en petits et grands groupes.

La neuvième activité est réalisée dans le cadre d'une épreuve synthèse de programme et consiste pour l'étudiant de faire 12 heures d'engagement dans un organisme communautaire de son choix en lien avec le profil. Un journal de bord sert d'outil de réflexion.

Et finalement, la dernière activité faisant l'objet de cette recherche se déroule en milieu vulnérable. Dans le cadre d'un cours de formation spécifique, des étudiants participent

avec l'enseignant au dépistage des problèmes visuels chez des élèves du primaire. Aucun exercice de réflexion n'accompagne l'activité.

4.1.2 Description des activités d'AEC

Lorsque nous avons demandé aux répondants de nous décrire leur projet, neuf d'entre eux ont utilisé le terme bénévolat et un celui d'engagement communautaire (R9).

> *« Tous les étudiants dans les cours doivent faire 12 heures de bénévolat dans un organisme communautaire en lien avec le profil individu. » (R4)*
>
> *« Moi et mon collègue souhaitions que nos étudiants dans le cadre du cours fassent du bénévolat. » (R6)*
>
> *« Ce type de projet offre une opportunité unique de vivre une expérience d'engagement communautaire dans un cadre favorisant le développement global de l'étudiant. » (R9)*

Notons qu'au travers de ces réponses, nous pouvons constater que l'appellation apprentissage par l'engagement communautaire ne semble pas avoir pénétré le jargon collégial. En effet, qu'un seul (R9) a mentionné ce terme pour désigner l'activité réalisée dans le milieu communautaire par les étudiants dans le cadre de leur cours.

4.1.2.1 Nombre d'années d'existence

La moitié des projets d'AEC qui font l'objet de cette recherche ont été mis sur pieds il y a moins de trois ans, trois ont entre 4 et 6 ans d'existence et trois entre 6 et 8. Il semble donc que l'intérêt pour l'AEC soit assez récent dans le réseau collégial et s'est accru au cours des dernières années.

Tableau 4.1 Année d'existence des activités d'AEC

Nombre d'années d'existence	Nombre de répondants (n =10)
2 à 3	5
4 à 5	2
6 à 8	3

4.1.2.2 Durée de l'activité d'AEC

En ce qui a trait au nombre d'heures consacrées par les étudiants à l'activité en milieu communautaire, nous constatons qu'il varie énormément d'un projet à l'autre. Pour nous y retrouver, nous avons classé les 10 projets en 3 catégories représentées par le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Classement des cours d'AEC

	Catégorie 1 Activité incluse dans les heures de cours	Catégorie 2 Activité réalisée à l'extérieur des heures de cours (10 à 15 heures)	Catégorie 3 Activité réalisée à l'extérieur des heures de cours (1,5 à 2 heures)
Nombre de répondants (n=10)	6	2	2

La première est constituée des projets dont l'activité d'AEC se déroule à l'intérieur des 45 heures de cours. Dans ce cas, les enseignants consacrent environ 9 heures (3 cours) à dispenser de la théorie qui sera utile dans la réalisation de l'activité. Par exemple, la théorie porte sur les facteurs du décrochage scolaire ou encore sur les milieux vulnérables et les activités consistent à faire de l'aide aux devoirs, préparer et

présenter des ateliers sur les sciences à des élèves du primaire ou encore des ateliers sur la transition secondaire collégial. Il s'agit d'une réelle immersion en milieu communautaire. Toutes les évaluations certificatives de ces cours ont pour objet l'activité d'AEC. Ces évaluations prennent plusieurs formes par exemple, des exposés oraux individuels ou en équipe, un journal de bord et des exercices de réflexion.

La deuxième catégorie regroupe les projets dont l'activité d'AEC se réalise à l'extérieur des heures de cours, en périphérie. C'est-à-dire que l'enseignant dispense les 45 heures de cours et l'étudiant dans le cadre d'un travail doit faire entre 10 et 15 heures de travail consacrées à un projet qu'il a choisi dans la communauté.

La dernière catégorie, quant à elle, représente les activités d'AEC qui comporte une présence en milieu communautaire d'environ 1 h 30 à 2 heures au total en supplément aux 45 heures de cours. Dans tous les cas, l'activité est obligatoire et nous pourrions presque la qualifier d'initiation.

L'un des cours faisant l'objet de cette recherche se donne dans le cadre d'un profil d'innovation sociale d'un programme préuniversitaire. Celui-ci a pour particularité que tous les cours de la formation spécifique sont en lien avec la communauté et l'économie sociale. Il s'agit d'une première dans le réseau collégial.

4.1.2.3 Les étudiants des cours d'AEC

Dans un premier temps, nous décrivons les étudiants qui sont inscrits à ces cours. Par la suite, nous présentons les méthodes de recrutement des étudiants lorsque celles-ci s'appliquent.

Lorsque nous interrogeons les enseignants des cours d'AEC sur les étudiants inscrits à leur cours, nous distinguons deux groupes d'étudiants. Le premier que nous qualifions de volontaire représente ceux qui s'inscrivent à un cours d'AEC en toute connaissance de cause, c'est-à-dire que les étudiants qui choisissent ce cours savent ce qu'il comporte. Il peut s'agir d'un cours complémentaire ou encore d'un cours propre à un profil spécifique. Ils représentent la moitié des cours faisant l'objet de cette recherche.

L'autre moitié des cours impose, aux étudiants qui y sont inscrits, l'expérience d'AEC. C'est le hasard, lors de la création des groupes cours, qui détermine s'ils auront à vivre une expérience d'AEC ou non. Le choix n'est pas optionnel. Dans ce cas de figure, il peut s'agir de cours de la formation générale ou spécifique dans lequel l'enseignant a décidé de mettre en place une activité d'AEC de son propre chef, alors que ses collègues donnant le même cours ont opté pour une pédagogie plus traditionnelle.

4.1.2.4 Les programmes d'études

Les cours d'AEC faisant l'objet de cette recherche sont répartis comme suit dans les programmes : cinq sont dans des programmes techniques et quatre dans les programmes préuniversitaires et un se déroule dans le cadre d'un cours de la formation générale.

Notons que neuf cours sur les dix s'adressent à des étudiants de 2e année du collégial et plus. Un seul s'adresse aux étudiants de première session. Il semble que la grande majorité des enseignants voient l'AEC comme étant une activité devant se dérouler vers la fin de programme.

4.1.2.5 Recrutement des étudiants

Il va de soi que pour les cinq cours où les étudiants s'y retrouvent par hasard, le problème de recrutement ne se pose pas. Par contre, pour les cinq autres, les méthodes de

recrutement varient. Pour l'un, le nombre de places au cours est limité alors que près de 90 étudiants souhaiteraient s'y inscrire. C'est l'horaire des étudiants qui sert de critère de sélection, puisque l'activité se déroule à un moment précis de la semaine. Pour deux autres, le cours est ouvert à tous à l'exception des étudiants qui ont déjà dans leur programme d'études la compétence ministérielle rattachée au cours d'AEC puisqu'un étudiant ne peut être évalué qu'une seule fois sur l'atteinte d'une compétence. De plus, l'étudiant doit être recommandé par un coordonnateur du département dans lequel est donné le cours. Par la suite c'est l'enseignant qui approche les étudiants référés pour mesurer leur intérêt à s'inscrire à son cours.

Deux enseignants utilisent l'entrevue de sélection pour choisir les étudiants. Celle-ci sert à vérifier, entre autres, que l'implication dans le projet ne nuira pas aux études des étudiants et que ceux-ci sont aptes à s'impliquer dans la communauté.

Pour l'un de ces cours, l'organisme communautaire qui accueille les étudiants vérifie de son côté qu'ils ne possèdent pas de casier judiciaire.

4.1.2.6 Formation des étudiants

Sur les dix projets, un seul prévoit une formation obligatoire de 12 heures à la préparation de l'activité d'AEC. Celle-ci se déroule à l'extérieur des heures de cours sur les périodes communes libres. Deux projets consacrent les trois premiers cours à de la théorie sur les problématiques rencontrées en milieux vulnérables dans lesquels se dérouleront les activités. Un autre, toujours dans le cadre des premiers cours, consacre 3 heures aux enjeux sociaux et aux préjugés face à certaines couches de la société, en plus de spécifier aux étudiants ce qui est attendu d'eux et les comportements à proscrire. Les six autres cours n'offrent aucune formation spécifique en préparation de l'activité.

4.1.2.7 Encadrement des étudiants

En ce qui a trait à l'encadrement, c'est seulement lorsque l'activité se déroule sur les heures de classe et que les étudiants doivent appliquer des concepts vus en classe auprès d'une clientèle vulnérable qu'un enseignant est présent lors de l'activité d'AEC. Ce qui est le cas pour deux cours. Lorsque l'activité se déroule à l'extérieur des heures de classe, l'étudiant n'est pas supervisé, mais l'enseignant est toujours disponible pour échanger sur les problématiques rencontrées. De plus, dans quatre des cours des rencontres de groupes sont prévues pour que les étudiants puissent partager entre eux.

4.1.2.8 Les organismes communautaires

Les données du tableau 4.3 représentent la répartition par type d'organisme dans lesquels se déroulent les activités d'AEC.

Tableau 4.3 Types d'organismes communautaires où se déroulent les activités d'AEC

Type d'organisme communautaire	Nombre de répondants n= 10
École secondaire	1
École primaire	1
Organismes d'aide à l'enfance en milieu vulnérable	3
Soupe populaire	1
Organismes communautaires au choix de l'étudiant	3
Culturelle	1

Il en ressort que 3 projets sur les 10 se déroulent dans un organisme d'aide à l'enfance, l'un dans une soupe populaire, deux autres dans le milieu scolaire, trois dans divers organismes selon le choix des étudiants et un dans le milieu culturel.

Pour les cinq projets d'AEC où l'étudiant doit choisir l'organisme communautaire dans lequel se déroulera l'activité, l'enseignant doit approuver ce choix. Ces milieux sont variés, banque alimentaire, centre pour personnes âgées, organisme de collecte de fonds, etc. Dans un des cours, les projets varient en fonction de demandes ponctuelles des organismes communautaires. Parmi les dix cours, quatre ont conclu des partenariats avec des organismes communautaires dans lesquels les étudiants réalisent leur activité.

4.1.2.9 Modifications au cours dans lequel se déroule l'AEC

Sept des répondants mentionnent avoir dû adapter leur plan de cours déjà existant afin de pouvoir y intégrer une activité d'AEC. Cette intégration a nécessité de revoir les modalités d'évaluation, le contenu et la planification du cours.

Tel que mentionné précédemment, deux projets ont donné naissance à un cours complémentaire et à un profil de programme à couleur d'AEC. Ce qui évidemment a demandé la création de nouveaux plans-cadres de compétences et de cours, outils essentiels à la rédaction de plan de cours dont est doté chaque cours du réseau collégial.

4.1.2.10 Les raisons qui ont motivé l'implantation de l'AEC

Sur les dix répondants, quatre nous ont fait part que la mise sur pied d'une activité d'AEC est une initiative individuelle. Trois, qu'il s'agissait d'une idée d'un petit groupe d'enseignants à laquelle leur département a adhéré.

Un a mis sur pied, suite à une demande de la direction, un cours complémentaire dans lequel a été intégrée une activité de bénévolat en parascolaire qu'il réalisait auparavant.

> *« C'est mon directeur adjoint qui m'a proposé d'en faire un cours complémentaire. » (R3)*

Un autre projet a été initié par la Direction qui a invité un département à se joindre à un projet mis sur pied en partenariat avec la commission scolaire et des partenaires de la communauté.

> *« La direction nous a approchés pour savoir si le département serait intéressé à embarquer dans le projet et nous avons tout de suite dit oui. » (R1)*

L'un des répondants ne croit pas que la Direction soit au courant de la couleur qu'il a donnée à son cours.

> *« Tu me fais penser que je ne crois pas que la Direction soit au courant de ce que je fais dans mon cours. » (R7)*

Relativement aux raisons qui motivent la décision d'opter pour cette pédagogie expérientielle qu'est l'AEC, la totalité, des répondants mentionnent spontanément que c'est parce qu'ils y croient.

Plus spécifiquement, si nous revenons à la théorie énoncée par Speck (2001) et Chambers (2009) au chapitre deux selon laquelle il y aurait trois raisons qui expliquent pourquoi un enseignant décide d'opter pour l'AEC soient la philanthropie, la justice sociale et la transformation sociale, nous constatons que les réponses sont variées.

L'aspect philanthropique quant à lui est mentionné par quatre répondants, l'activité trouve sa raison d'être dans le fait de combler un besoin de la communauté.

> *« Que les étudiants comprennent qu'un petit geste peut changer le quotidien d'une personne et en plus ça bonifie leur CV. » (R7)*

> *« ... rendre service à la communauté tout en apprenant. » (R6)*

En plus de mentionner que c'est parce qu'il y croit, un répondant énonce aussi clairement qu'il souhaite que les étudiants comprennent qu'ils peuvent être des agents de changement. Selon Speck (2003), cette raison se classerait dans le motif de la justice sociale.

> *« Nous souhaitions mettre un projet sur pied qui permettrait aux étudiants d'être un agent de changement en s'impliquant dans la communauté. » (R5)*

Le cours qui tend le plus vers la transformation sociale (Chambers, 2009) est, selon nos entretiens, celui appartenant au programme, mentionné plus tôt, dont l'un des profils est axé sur l'innovation sociale et dont tous les cours de la formation spécifique sont en lien avec la communauté.

> *« Ce projet demande de changer les pratiques, de revoir les frontières entre les différents intervenants... de penser autrement l'éducation. » (R9)*

4.1.2.11 Soutien

Lorsque nous demandons aux enseignants le type de soutien qu'ils reçoivent de la part de la Direction, nous constatons que les réponses sont variées. En résumé nous constations que pour la phase conception, quatre enseignants ont bénéficié, par l'entremise d'un appel à projet pédagogique, d'une libération afin de mettre en place leur projet d'AEC. Ce type de soutien est non récurrent et la pérennité du projet doit se faire sans apport supplémentaire de dégrèvement, à l'exception d'un projet qui bénéficie d'un allègement de tâche que se partagent à tour de rôle les enseignants qui ont adhéré au projet dans le cadre de leur cours. Les six autres projets n'ont bénéficié d'aucun support de la Direction pour leur implantation.

> *« ... c'est cette équipe qui le tient le projet à bout de bras en se partageant à tour de rôle le dégrèvement... il faut se le dire c'est un projet bénévole. » (R5)*

> *« Est-ce que je prendrai plus de dégrèvement ? Oui, mais je crois au projet et à mes valeurs. J'y retire beaucoup professionnellement. Je me réalise dans ces projets-là ce n'est pas 100 % de l'altruisme. Il me permet de développer des liens avec certains collègues et de développer des liens particuliers avec des étudiants. » (R5)*

Nous avons aussi demandé aux enseignants s'ils considèrent que leur cours d'AEC est plus demandant qu'un cours « standard » ? Tous répondent que oui à l'exception d'un (*R3*) qui juge que c'est à peu près équivalent considérant que l'encadrement des étudiants équivaut aux heures d'enseignement. Lorsqu'on leur demande de chiffrer cet écart, les réponses oscillent entre 10 % à 15 % de travail supplémentaire.

> *« C'est sûr que c'est plus de travail que lorsque je me contentais de demander à mes étudiants de rencontrer un dirigeant d'entreprise et de rédiger un compte-rendu. Ne serait-ce que par le temps que je consacre à aider les équipes à trouver un projet. » (R7)*

> *« Le recrutement des milieux communautaires et le suivi des projets sont très énergivores. » (R10)*

Par contre, tous s'entendent pour dire que ce supplément de travail le vaut amplement lorsqu'ils voient la valorisation que retirent les étudiants suite à leur expérience d'AEC. De voir les jeunes se transformer après leur expérience d'AEC leur apparait plus gratifiant que la reconnaissance monétaire de leur investissement.

> *« Quand ils font leur présentation on entend les mouches volées et de voir la fierté qu'ils ont dans les yeux, je comprends pourquoi je fais ça. » (R7)*

> *« Je le fais parce que j'y crois. Mes étudiants en retirent beaucoup. » (R4)*

Cette première section, consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès des enseignants des cours d'AEC, nous permet de répondre au

premier objectif spécifique de la recherche, soit de décrire les cours d'AEC dans le réseau collégial. Nous discuterons plus en détail de ces résultats dans le chapitre 5.

4.2 Les objectifs de l'AEC et leurs modalités d'évaluation

Dans la section précédente, nous avons exposé les caractéristiques des activités d'AEC dans le réseau collégial québécois. À présent, nous identifions les objectifs des activités d'AEC et également les pratiques d'évaluation de l'atteinte de ceux-ci, et ce, toujours selon les propos recueillis auprès des responsables des activités d'AEC. Nous répondons ainsi aux troisième et quatrième objectifs spécifiques de la recherche. Nous terminons cette section avec les défis que l'AEC a à relever pour se développer, et ce, toujours selon nos répondants.

4.2.1 Les objectifs

Tel que spécifié au chapitre deux, nous avons retenu dans le cadre de notre recherche la définition de l'AEC de Zlotkowski (1998). Celle-ci se résume ainsi : l'AEC est une forme de pédagogie expérientielle grâce à laquelle l'étudiant applique ce qu'il a appris en classe à de vrais problèmes dans la communauté. Cette approche vise à la fois l'atteinte d'objectifs disciplinaires et d'objectifs concrets dans un organisme donné à laquelle s'ajoute d'une réflexion sur l'expérience vécue.

En lien avec cette définition, lorsque nous interrogeons les enseignants en regard des objectifs de leur activité d'AEC intégrée à leur cours, nous constatons qu'ils varient d'un projet à l'autre ainsi que leur nombre. Afin d'en faciliter l'analyse, nous les avons regroupés en trois catégories dans le tableau 4.4 : les objectifs reliés à la discipline, les objectifs de service et les objectifs reliés aux compétences génériques.

Tableau 4.4 Les différents objectifs des projets d'AEC dans le réseau collégial énoncés par les répondants

	Favoriser l'atteinte d'objectifs disciplinaires	Répondre à un objectif de service	Développer, consolider les compétences génériques de l'étudiant
R1	x	1	
R2	x	1	x
R3	x	1	
R4	1	x	
R5	1	x	
R6	1	x	
R7	1	x	
R8	1	x	
R9	x		1
R10	1	x	

Le chiffre 1 indique que cet objectif est le premier visé selon le répondant.

Il va sans dire que les projets d'AEC visent dans la majorité des cas plus d'un objectif.

4.2.1.1 Favoriser l'atteinte d'objectifs disciplinaires

Tel que présenté au tableau 4.4, six des répondants ont spontanément répondu que l'objectif premier d'intégrer l'AEC à leur cours était de permettre aux étudiants d'appliquer les notions théoriques vues en classe dans un milieu authentique. L'AEC dans ces cours est utilisé afin de faciliter l'atteinte des compétences ministérielles, de réinvestir les apprentissages.

Par exemple, dans l'un des cours du programme de Techniques d'éducation à l'enfance, l'un des objectifs ministériels : *Établir avec les enfants une relation*

significative sur le plan actif (0194) est réalisé avec l'AEC.

> *« L'aide aux devoirs que font les étudiants est un prétexte parce ce que l'on souhaite c'est qu'ils développent des liens avec un enfant afin de les sensibiliser aux milieux vulnérables et leurs impacts. » (R4)*

Dans un autre cas, des étudiants en Techniques administratives doivent mettre en place, auprès d'un organisme communautaire, un projet qui nécessite la planification, l'organisation, la gestion et le contrôle ce qui correspond à l'objectif ministériel 01U3 : *Appliquer un processus de gestion dans un contexte de commercialisation.*

> *« Le projet est un prétexte pour appliquer les notions théoriques vues en classe auprès d'un organisme réel en plus de faire un apport positif dans la société. » (R8)*

4.2.1.2 Répondre à un objectif de service

Deux répondants quant à eux ont dit que le premier objectif visé par la mise sur pied d'une activité d'AEC était de répondre à un besoin spécifique identifié dans la communauté. Dans ces cas-ci, l'objectif de service est la pierre d'assise du cours. Le contenu du cours tourne autour de cette compétence et de ses éléments. Dans les deux cas, cet objectif a donné naissance à un cours complémentaire qui a pour compétence : *Analyser l'un des grands problèmes de notre temps selon une ou plusieurs approches aux sciences humaines* (000W).

Par exemple, la problématique du décrochage scolaire au secondaire a amené la création d'un cours dont l'objectif est de faciliter la transition secondaire collégial. Les étudiants sont amenés à réfléchir à la question et à proposer, entre autres, une présentation aux élèves de 5e secondaire en lien avec cette problématique, tel que le mentionne R2 :

> *« ... par exemple un étudiant a préparé une présentation sur la conciliation travail-études et en a fait la présentation à des élèves de 5e secondaire. (R2)*

Dans ce cas de figure, c'est le besoin d'un organisme qui est à la source l'engagement du cégep à vouloir répondre à une problématique dans la communauté, plutôt que d'avoir pour raison d'être le besoin de permettre à l'étudiant d'appliquer des notions vues en classe.

4.2.1.3 Développer, consolider les compétences génériques de l'étudiant

Toujours comme identifié dans le tableau 4.4, l'un des répondants identifie le premier objectif de son projet comme étant l'acquisition de compétences génériques utiles au monde professionnel. Il s'agit du seul des 10 projets mis sur pied pour permettre principalement aux étudiants de développer leurs compétences génériques et donc d'avoir par la bande, un effet sur leur persévérance.

> *« ... le projet vise à développer des compétences de types informationnelles, communicationnelles, personnelles et sociales et culturelles. ... qui favorisent le développement global de l'étudiant. » (R9)*

Sans vouloir nous étendre Piché et Chouinard (2014) définissent les compétences génériques ou transversales comme suit :

> « compétences essentielles » (Ressources humaines et développement des compétences Canada), les « compétences transversales » (MELS) ou encore les « compétences génériques » (OCDE). Ces différentes appellations ne sont pas synonymes, mais elles renvoient à la même idée de compétences qui permettent de fonctionner dans les sociétés du savoir du XXIe siècle, qui favorisent l'intégration des personnes au marché du travail et qui les rendent autonomes dans leurs apprentissages. (p. 22)

4.2.1.4 Autres objectifs

Et pour terminer, trois répondants ont aussi mentionné des objectifs d'intervention en

milieu communautaire reliés à la réussite scolaire d'élèves du primaire et du secondaire. L'un vise à faciliter la transition secondaire collégial et deux à accroître la persévérance scolaire au primaire, tel que le mentionne *R1* :

> *« Le premier objectif du projet est d'accroître la réussite des élèves issus de milieux défavorisés et de réduire les inégalités scolaires afin de prévenir l'échec et le décrochage. » (R1)*

Deux répondants nous ont mentionné un objectif que nous qualifions de collatéral, celui de permettre à l'étudiant de préciser son choix vocationnel.

> *« Il est intéressant de constater que leur expérience d'AEC se transforme pour certains en une démarche d'orientation. » (R5)*
>
> *« Il est fréquent qu'un étudiant nous dise que c'est cette expérience qui lui a permis de statuer sur son choix de programme universitaire. » (R6)*

4.2.1.5 La composante réflexion

Aucun des répondants n'a mentionné que la réflexion constituait un objectif et pourtant à la lecture des plans de cours, nous constatons que la composante réflexion est bien présente dans huit cours sur dix. En effet, nous retrouvons dans les plans de cours, dans la section modalités d'évaluation certificative, une évaluation qui consiste à demander à l'étudiant une réflexion sur son expérience dans la communauté.

Par exemple, l'un des répondants (*R3*) nous explique que par l'entremise d'un journal de bord, les étudiants doivent réfléchir sur les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises, les difficultés rencontrées et les moyens qu'ils ont pris pour les surmonter.

Toutefois, l'un des répondants (*R9*) demande aux étudiants de rédiger une réflexion sur leur expérience en communautaire, mais il s'agit d'une évaluation formative. Les étudiants doivent répondre entre autres aux questions suivantes : quelles ont été tes émotions une fois sur place ? Qu'est-ce que la société pourrait faire de plus pour leur

venir en aide ?

Les enseignants *R3*, *R7* et *R10* exigent également des étudiants la tenue d'un journal de bord, mais aussi la participation à des rencontres de groupe dans lesquelles ils doivent partager leur réflexion sur leur expérience.

Le tableau 4.5 représente sur quel sujet porte l'exercice de réflexion.

Tableau 4.5 Objets de la réflexion mentionnés par les répondants

Objet de la réflexion	Nombre de répondants (n =10)
Expérience globale des étudiants	8
L'expérience de l'étudiant dans l'organisme communautaire	5
L'impact sur la communauté	3
L'impact sur les organismes communautaires	3
Les connaissances réinvesties et les compétences acquises	3

Nous pouvons constater que l'objet de réflexion portant sur l'expérience globale des étudiants est celui le plus souvent mentionné, suivi par l'expérience de l'étudiant dans l'organisme communautaire.

Le tableau 4.6 à la page suivante représente les formes que prend la réflexion.

Tableau 4.6 Forme que prend la réflexion

Objet de la réflexion	Nombre de répondants (n =10)
Tenue d'un journal	5
Présentation orale	5
Discussion en petit groupe	4
Discussion en grand groupe	2

En ce qui trait aux formes que prennent les témoins de cette réflexion, les plus fréquentes sont le journal de bord et la présentation orale. On retrouve également des discussions en petits et grands groupes.

4.2.2 Les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs

Il va de soi que l'évaluation de l'atteinte des objectifs disciplinaires (ministériels) est déjà prévue dans les modalités d'évaluation certificative des cours. Il en va tout autrement pour les autres objectifs visés par les activités d'AEC. Lorsque nous demandons aux responsables d'AEC si l'atteinte des objectifs, autres que disciplinaires, est mesurée, la réponse est unanime : non.

Deux répondants ont ressenti le besoin d'ajouter que même s'il n'y avait pas de mesure de l'atteinte des objectifs, que l'AEC était une plus-value.

> *« Je suis convaincue de la plus-value pédagogique de l'AEC lorsque je parle avec les étudiants. » (R5)*

> *« Une évaluation de l'appréciation générale du cours est faite, mais l'évaluation du développement des compétences génériques n'est pas faite, mais des échanges informels avec les étudiants laissent présager que l'objectif est atteint. » (R9)*

> *« Lorsqu'un étudiant me dit : J'ai découvert qui j'étais. Je sais qu'on a réussi. » (R9)*

Deux autres répondants nous expliquent que l'activité n'est pas évaluée de façon systématique, mais qu'un bilan après chaque année est fait avec les partenaires pour déterminer si le projet est reconduit ou non et pour discuter de ce qui pourrait être amélioré.

En ce qui a trait à l'évaluation des activités de réflexion pour les huit plans de cours qui en font mention, elle représente entre 15 % à 35 % et dans l'un des cours elle représente 100 % de la note cumulative selon les plans de cours.

> *« ... la réflexion est à peu près tout ce que je peux évaluer... la profondeur de la réflexion. » (R2)*

Ce cours est l'un des deux qui font l'objet de notre recherche qui a pour compétence ministérielle Analyser l'un des grands problèmes de notre temps selon une ou plusieurs approches aux sciences humaines (000W). Ce qui explique que la réflexion est l'objet de l'évaluation. Pour les autres cours, la réflexion est un ajout et somme toute elle n'a pas être évaluée, puisqu'elle n'est pas un objectif disciplinaire.

En résumé, aucune évaluation systématique et formelle de l'atteinte des objectifs énoncés par les responsables de l'AEC n'est réalisée pour aucun des projets.

4.3 Les principaux défis auxquels doit faire face l'AEC dans le réseau collégial

Avant de clore les entrevues avec les responsables des activités d'AEC, nous leur avons demandé selon eux quels sont les principaux défis auxquels doit faire face le développement d'initiative d'AEC au collégial. Les résultats sont présentés au tableau 4.7.

Tableau 4.7 Défis à relever pour le développement d'initiatives d'AEC mentionnés par les répondants

Défi	Nombre de répondants (n =10)
La rémunération	5
L'organisation logistique	4
Le temps à consacrer au cours d'AEC versus un cours « standard »	2
Le manque d'aide du personnel de soutien administratif	2
Le recrutement des enseignants pour prendre le relais	1
Créer un lien de confiance avec le milieu communautaire	1
Faire la promotion d'un cours d'AEC auprès des étudiants	1
L'absence de reconnaissance de certains organismes pour l'apport des étudiants face à leur organisation	1
La résistance aux changements de certains pairs (enseignants)	1

La rémunération qui ne tient pas compte du surplus de travail que demande l'AEC a été le plus souvent mentionnée. Selon sept répondants, il représente le plus grand défi au développement de cours d'AEC pour assurer la pérennité des projets. Quatre répondants considèrent que le temps consacré à l'organisation logistique des activités d'AEC telles que le transport, la planification et le recrutement est un réel problème. Le temps à consacrer au cours d'AEC versus un cours « standard » et le manque d'aide du personnel de soutien administratif ont aussi été mentionnés comme des défis par deux répondants.

De plus, lors de l'entrevue, un enseignant (*R7*) nous a fait part de sa déception face à certains organismes communautaires qui ne se donnaient pas la peine de remercier correctement les étudiants suite à leur implication auprès d'eux.

> *« Je déplore que certaines organisations ne donnent pas un coup main aux étudiants. Plus l'organisme est gros, plus il est indifférent aux petits projets et ne reconnaît pas l'apport des étudiants. Il faudrait les sensibiliser. » (R7)....*

De cette deuxième section, nous retiendrons que tous les cours d'AEC faisant l'objet de cette recherche visent à la fois des objectifs disciplinaires et à la fois des objectifs communautaires, même si pour certains celui qui prime est disciplinaire et que pour d'autres c'est l'objectif de service qui est à l'origine de l'implantation d'une activité d'AEC. Reste que les deux types d'objectifs sont visés en plus du développement des habiletés génériques qui n'est pas clairement nommé par les répondants, à l'exception d'un, mais sous-jacente dans les autres cours.

D'autre part, il ressort aussi au travers des propos des enseignants tout au long des entrevues que les activités d'AEC ne sont pas évaluées quant à l'atteinte des objectifs visés. Le prochain chapitre portera sur la discussion de ces résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre discute des résultats de cette recherche en fonction du cadre conceptuel utilisé et des différentes études recensées précédemment dans ce mémoire, et ce, pour chacun des objectifs de recherche poursuivis. Ce chapitre comprend essentiellement trois parties. La première partie présente une discussion des principaux résultats qui ont servi à tracer un portrait de l'AEC dans le réseau collégial. La deuxième partie est une discussion sur la contribution théorique de cette recherche en ce qui a trait aux objectifs et à l'évaluation de leur atteinte. La troisième partie est associée à la contribution pratique de cette recherche à l'usage des enseignants et des décideurs.

5.1 Contribution théorique de la recherche

Avant d'amorcer cette discussion, il nous semble utile de rappeler que la question générale posée au début de cette recherche était la suivante : quel est le portrait de l'apprentissage par le service communautaire dans le réseau collégial québécois considérant le rôle qu'il peut jouer, notamment pour accroître la réussite éducative des étudiants ?

Ainsi, notre but était d'examiner d'une part, les caractéristiques, les formes que prennent les cours intégrant l'AEC et leurs objectifs et d'autre part, les modalités d'évaluation de ces derniers. Plus spécifiquement, il s'agissait de vérifier si les

formes d'AEC que l'on retrouve dans le réseau collégial québécois correspondent à la définition retenue dans le cadre de cette recherche. À savoir, entre autres, si les trois composantes jugées essentielles par les tenants de l'AEC y sont présentes.

5.1.1 Discussion sur les caractéristiques correspondant à la définition de l'AEC

Cette première section, consacrée aux discussions sur les données collectées auprès des enseignants des cours d'AEC, nous permet de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, soit de décrire les cours d'AEC dans le réseau collégial. Mais avant d'entamer la discussion sur ses caractéristiques, nous jugeons pertinent de partager un premier constat.

Les entrevues semi-dirigées nous ont révélé que le terme apprentissage par l'engagement communautaire ou encore celui d'apprentissage par le service communautaire (AEC), termes que l'on retrouve dans les recherches traduites de l'anglais et dans les pays francophones, ne semblent pas avoir pénétré le jargon collégial. En effet, un seul répondant sur les dix a utilisé l'un de ces termes pour désigner l'activité réalisée dans le milieu communautaire par les étudiants dans le cadre de son cours. Les autres ont utilisé le mot bénévolat.

De plus, lorsque nous avons procédé à un appel à tous auprès des responsables du dossier de la réussite dans les cégeps (REPCAR), à savoir s'il existait des cours dans leur institution qui utilisait l'AEC, nous n'avons reçu qu'une seule réponse d'un conseiller pédagogique, mais l'activité dans le milieu communautaire qu'il décrivait n'était pas intégrée à un cours. Cette référence n'a donc pas été retenue et laisse également entendre que le sens donné à ce terme n'était pas connu par ce professionnel.

Ces deux faits, l'utilisation du terme bénévolat plutôt qu'AEC et l'absence de réponse de la part de près des 48 membres de la communauté REPCAR, nous font faire le constat que l'AEC est en émergence et n'a pas encore pénétré l'ensemble du réseau collégial. Ce constat s'appuie aussi sur notre collecte de données qui révèle que l'apparition des projets d'AEC dans le réseau collégial québécois remonte à moins de neuf ans pour l'ensemble des répondants et à moins de 5 ans pour 50 % d'entre eux. De plus, la majorité des projets d'AEC ont vu le jour non pas à la suite d'une décision organisationnelle, mais bien grâce à l'initiative d'enseignants, qui tels des pionniers, ouvrent la voie à l'AEC dans le réseau collégial.

5.1.2 Les caractéristiques de l'AEC dans le réseau collégial

Malgré la méconnaissance des termes d'AEC, nous retenons des entrevues semi-dirigées que huit sur les dix des cours étudiés faisant l'objet de cette recherche possèdent les trois composantes jugées essentielles par les tenants de l'AEC présentées au chapitre deux, soient :

1. l'intégration au cursus scolaire ;
2. l'engagement communautaire ;
3. la réflexion.

L'intégration au cursus scolaire va de soi puisqu'il s'agissait de l'un des critères de sélection des cours pour faire partie de notre recherche, donc toutes les activités identifiées sont arrimées à un cours et toutes favorisent l'atteinte d'objectifs disciplinaires en permettant aux étudiants d'approfondir et de mettre en application leurs connaissances académiques.

Il en va de même pour la deuxième composante : l'engagement communautaire, tous les projets en font, mais à échelle variable en ce qui a trait à sa forme et à sa durée. En effet, nos résultats indiquent que la durée de l'activité varie beaucoup d'un cours à

l'autre allant de quelques heures jusqu'à une trentaine d'heures pour l'ensemble de la session. De même, qu'elle se déroule pour certains cours à l'intérieur des heures de cours ou encore pour d'autres en parallèle à celles-ci.

Pour ce qui a trait à la troisième et dernière composante, la réflexion, la lecture des plans de cours nous a révélé que tous les étudiants des activités recensées, à l'exception de deux, sont amenés à réfléchir à leur expérience. Ce que celle-ci leur a apporté et même davantage pour l'un des cours pour lequel l'enseignant demande aussi à l'étudiant ce que selon lui son implication a pu apporter à la communauté. Cet exercice de réflexion se concrétise sous la forme de journal de bord, d'exposé oral ou de discussion en groupe. La présence de cette composante est indispensable puisque c'est elle qui différencie l'AEC du bénévolat (Eyler et Giles, 1999), tel que nous l'avons mentionné au chapitre deux.

D'ailleurs, selon *The Essentiel Guide to Reflection* de l'Université de Californie (s. d.), le processus de réflexion transforme un simple travail bénévole en une expérience d'AEC liée à la formation de l'étudiant. Ces exercices permettant aux étudiants d'analyser leur expérience, de l'intégrer à leur vie et d'utiliser ce qu'ils ont appris plus tard.

Cette composante essentielle à l'AEC a amené plusieurs chercheurs à réfléchir sur ce qui rend une activité de réflexion optimale. Parmi eux, Eyler et Giles (1999) ont développé un modèle pour développer des activités de réflexions efficaces qui sont qualifiées composé de quatre « C » :

> *« Four important elements of reflection are isolated in this model in order to develop effective strategies. Effective critical reflection is continuous, connected, challenging and contextualized. »* (p. 17)

Les données recueillies ne nous permettent pas de savoir si les activités réalisées dans les cours d'AEC du réseau collégial sont efficientes ou non selon le point de vue d'Eyler et Giles, mais à tout le moins il semble que la majorité des cours d'AEC offre la possibilité aux étudiants de réfléchir à leur expérience.

Cette première section, consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès d'enseignants de cours d'AEC, nous permet de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, soit de décrire les cours d'AEC dans le réseau collégial.

Nous retiendrons que la majorité des projets d'AEC ont vu le jour grâce à l'initiative d'enseignants, et non d'une décision organisationnelle. Nous retenons aussi que ces projets pour la plupart sont portés à bout de bras par ces enseignants et qu'il s'agit d'un phénomène assez récent dans le réseau collégial qui semble vouloir prendre de l'ampleur.

En bref, les cours d'AEC dans le réseau collégial se déroulent dans des milieux variés et s'adressent tant aux étudiants des programmes techniques que préuniversitaires. Ils diffèrent quant à la durée de l'activité, du milieu où se déroule l'engagement et de la formation donnée aux étudiants.

À la lumière de ces résultats, il semble que la grande majorité des cours d'AEC de notre échantillon possèdent les trois composantes de la définition retenue dans le cadre de notre recherche. Celle-ci se résume ainsi : l'AEC est une forme de pédagogie expérientielle grâce à laquelle l'étudiant applique ce qu'il a appris en classe à de vrais problèmes dans la communauté. Cette approche vise à la fois l'atteinte d'objectifs disciplinaires et d'objectifs concrets dans un organisme donné à laquelle s'ajoute d'une réflexion sur l'expérience vécue (Eyler et Giles, 1999).

Mais, toujours selon cette définition, qu'en est-il de ces deux types d'objectifs, disciplinaire et concret, et de leur atteinte pour les cours d'AEC que nous avons répertoriés ? C'est ce dont nous discuterons dans la prochaine section.

5.2 Les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs visés

En réponse aux deuxième et troisième objectifs de la recherche, nous discuterons ici des objectifs ciblés par l'intégration d'activités d'AEC à un cours et les pratiques d'évaluation de leur atteinte, et ce, toujours selon les informations recueillies auprès des enseignants ayant intégré à l'AEC à leur cours.

5.2.1 Objectifs disciplinaires versus objectifs de service

Selon Furco (1996), tel que nous l'avons mentionné au chapitre 2, l'AEC pour se distinguer des autres formes d'apprentissage expérientiel, telles que les stages, les études de terrain ou le bénévolat, doit accorder le même poids aux objectifs de service et aux objectifs académiques et avoir la volonté de servir les intérêts mutuels du fournisseur et du bénéficiaire du service en question. La figure 2.2 illustre cette distinction que nous avons tenté de simplifier avec la figure 5.1. Cette distinction ne semble pas être présente dans l'ensemble des cours d'AEC répertoriés dans cette recherche.

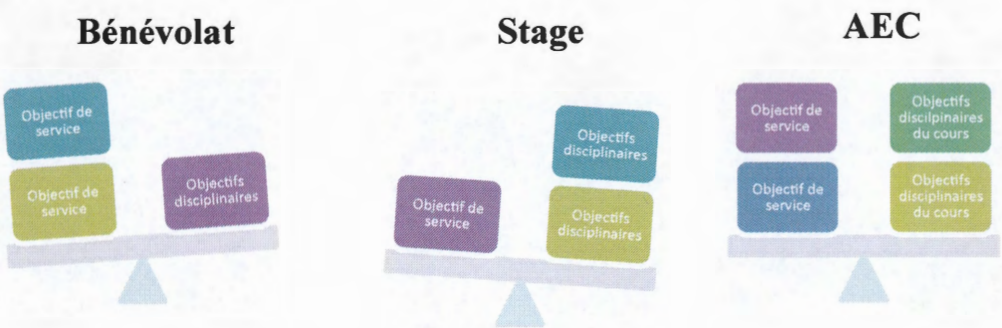

Figure 5.1 Adaptation du schéma de Furco (1996)

En effet, selon les données recueillies, la majorité des cours d'AEC ont pour premier objectif l'application par les étudiants des notions vues en classe et pour second l'atteinte de l'objectif de service. Quelques enseignants qualifient même l'activité communautaire de « prétexte » servant à l'atteinte des objectifs disciplinaires, alors que d'autres déclarent que la mise sur pied du cours d'AEC a vu le jour afin de répondre à une problématique spécifique de la communauté. Cette réciprocité est essentielle puisque ce qui distingue l'AEC du bénévolat, tel que nous l'avons mentionné au chapitre deux.

Les résultats de notre recherche nous permettent donc de conclure que la grande majorité des cours visent à la fois des objectifs disciplinaires et à la fois des objectifs de service, mais qu'ils se distinguent par le poids alloué à chacun d'eux.

5.2.2 L'AEC et la réussite éducative

Afin de poursuivre la discussion sur les objectifs, autres que disciplinaires et de service visés par l'implantation d'activités d'AEC mentionnées par nos répondants, nous jugeons pertinent de revenir sur notre question de recherche qui se lit comme suit : quel est le portrait de l'apprentissage par le service communautaire dans le réseau collégial du Québec considérant le rôle qu'il peut jouer notamment pour accroître la réussite éducative des étudiants ? En effet, qu'en est-il de la réussite éducative ?

Précédemment nous avons répondu à la première partie de cette question en traçant un portrait des cours d'AEC. Nous tenterons maintenant de déterminer leur rôle dans la réussite éducative des étudiants, mais avant d'aller plus loin dans notre discussion, nous croyons pertinent de revenir sur le concept de réussite éducative tel que présenté au chapitre un.

Autre constat, les relations de partenariat entre les cégeps et les organismes du milieu peuvent être complexes à mettre en œuvre dans la pratique. Il en résulte une surcharge pour l'enseignant comme l'ont mentionné certains répondants. Concilier les objectifs de service aux impératifs et structures académiques (objectifs d'apprentissage, séquence du plan de cours, horaires) peut rapidement devenir un exercice logistique de haute voltige. Du côté académique, pour certains cours, force est de constater que l'AEC est « un ajout » sans pleinement répondre aux objectifs ministériels.

En troisième lieu, les enseignants ont mentionné trois types d'objectifs qu'ils souhaitaient atteindre en intégrant l'AEC à leur cours : les objectifs disciplinaires, de service et ceux reliés aux compétences génériques. Les deux principaux sont disciplinaires et de service. Tous deux sont des composantes de la définition de l'AEC retenue dans le cadre de cette recherche et sont présents dans la grande majorité des cours. Toutefois, l'importance qui leur est allouée diffère d'un cours à l'autre. De plus, aucune évaluation de l'atteinte de ces objectifs n'est faite. Et ce, pour l'ensemble des cours faisant l'objet de cette recherche. En ce qui a trait à la dernière composante de la définition de l'AEC ; la réflexion, tous les cours à l'exception d'un, l'exige de la part de l'étudiant.

À la lumière de ces résultats, nous sommes en mesure de conclure que la grande majorité des cours d'AEC offerts dans le réseau collégial correspondent à la définition des tenants de l'AEC. Ils visent à la fois des objectifs disciplinaires et de service et incluent une activité de réflexion.

Quant aux motivations des enseignants à intégrer l'AEC dans leurs cours, nos résultats confirment, tout comme plusieurs recherches, qu'il en existe trois : la philanthropie, la justice sociale et le changement social. La philanthropie est la

principale raison évoquée par la grande majorité de nos répondants, alors qu'une minorité a mentionné la justice sociale ou encore le changement social.

Cette recherche a permis de mettre en lumière ce qui se fait en termes d'AEC dans le réseau collégial. De plus, les conclusions auxquelles a mené ce mémoire offrent des pistes intéressantes pour amorcer d'autres recherches. Dans un premier temps, il serait pertinent de mesurer si les objectifs, tant ceux pédagogiques que ceux de service sont atteints. Et, pour les objectifs disciplinaires, sont-ils davantage atteints avec l'AEC que sans ?

Il en va de même pour le développement de compétences génériques et pour le niveau d'indécision vocationnelle. Plus précisément, des recherches avec des prétests et post-tests pour analyser les changements qui se sont produits au cours d'une session seraient des plus pertinentes. Entre autres, pour mesurer l'indécision vocationnelle des étudiants suite à un cours intégrant l'AEC. Plusieurs universités américaines et canadiennes ont implanté des programmes d'AEC non seulement pour permettre aux étudiants d'appliquer leurs connaissances dans un contexte réel, mais aussi pour les aider dans le processus de prise de décision dans leur choix de carrière. Plusieurs recherches américaines, dont celle de Prentice et Garcia (2000), ont démontré que plusieurs étudiants ont questionné, modifié ou confirmé leur choix de carrière suite à une expérience d'apprentissage par l'engagement communautaire, mais aucune recherche québécoise ne l'a fait. Pourtant, tel que le mentionne Picard (2011), cette indécision touchait environ la moitié des jeunes Québécois à la fin des études secondaires.

Il serait aussi enrichissant de comparer un même groupe cours avec et sans activité d'AEC pour mesurer le taux de persévérance aux études des étudiants. Particulièrement en première session alors que, selon Gingras et Terrill (2006), la réussite scolaire s'avère être déterminante pour la poursuite des études. D'autant plus que plusieurs

recherches, dont celle de Keup (2005-2006), ont démontré que l'AEC favorise la persévérance scolaire. Des recherches futures sont nécessaires afin de déterminer l'effet de l'AEC sur la persévérance particulièrement auprès des étudiants à risque.

Dans un deuxième temps, il serait intéressant de pouvoir interroger les étudiants qui ont complété des cours intégrant l'AEC afin de connaître leur point de vue sur la plus-value que possède ou non l'AEC à leurs yeux et de le comparer avec celui des enseignants. Certaines questions pourraient également être étudiées, entre autres, quelles sont les retombées pour eux suite à leur expérience d'AEC ? De même, qu'une étude approfondie des journaux de bord, révèlerait aussi de leur côté des informations pertinentes sur leur expérience d'AEC.

Tout bien considéré, il serait également pertinent d'explorer le point de vue des organismes communautaires sur leur participation avec les cégeps. L'augmentation des connaissances à ce sujet pourrait faire en sorte d'améliorer la collaboration de part et d'autre et s'assurer que les objectifs de chacun sont atteints et qu'il s'agit réellement d'une relation de réciprocité.

Comme nous l'a mentionné la grande majorité des enseignants, intégrer l'AEC dans un cours demande beaucoup de temps et d'énergie. Il serait d'autant plus important de confronter leurs perceptions de ses bienfaits à des résultats scientifiques. De telles recherches pourraient donner l'heure juste aux enseignants sur la plus-value qu'ils perçoivent de l'AEC.

Tel que mentionné au chapitre deux, nos tentatives pour dénicher les recherches sur l'AEC dans le réseau collégial sont restées vaines à l'exception de celle de Blake (2011). Le terrain de jeu est donc immense et tout reste à faire dans l'univers inexploré de la recherche sur l'apprentissage par l'engagement communautaire dans le réseau collégial.

Réseau qui, selon notre avis, est mûr pour changer son approche pédagogique et la vision de son rôle dans la communauté. L'engagement des cégeps dans leurs milieux va bien au-delà de leur contribution à l'essor économique des communautés où elles sont implantées. Cet engagement va aussi bien au-delà de leur rôle de formation en lien avec des secteurs d'activité ciblés tel que le mentionne le MELS (2009) :

> « ... l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires [...] et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi et que valoriser l'éducation, [...] c'est aussi offrir aux élèves des activités et des projets qui pourront susciter leur plein engagement et leur réussite. » (p.3)

Le réseau collégial pourrait s'inspirer de ce qui se fait ailleurs et emboîter le pas comme l'ont fait au cours des dernières années les universités canadiennes qui multiplient les initiatives en AEC. En effet, de nombreux réseaux se consolident à travers le monde, comme par exemple, le Talloires Network dont sont membres les universités Concordia, Carleton, Simon Fraser et Victoria ainsi que l'Université du Manitoba et l'Université de la Colombie-Britannique. Ce réseau, fondé en 2005 et présent dans 75 pays, vise à favoriser l'engagement des universités dans leur collectivité ainsi qu'en matière de responsabilité sociale.

De plus, l'engagement des institutions d'enseignement supérieur dans leur communauté est un sujet de plus en plus d'actualité. Certains établissements se sont positionnés très clairement sur le sujet dont l'Université Cornell. En octobre 2014, la direction annonçait vouloir faire de l'engagement dans la communauté et des expériences d'apprentissage dans les milieux de pratique sa marque distinctive d'ici 2025.

Au printemps 2016, le ministère de l'Ontario organisait une vaste consultation publique dans le cadre de l'élaboration de sa nouvelle politique en éducation qui aura

comme orientation l'apprentissage par l'expérience axé sur la communauté pour les élèves de la maternelle à la 12e année.

Les résultats de cette recherche exploratoire démontrent que le réseau collégial du Québec n'est pas en reste en ce qui a trait à l'AEC grâce aux initiatives d'une dizaine d'enseignants humanistes. Afin d'assurer la pérennité des projets et le développement de l'AEC, il est essentiel que les dirigeants des cégeps prennent le train à leur tour.

Derrière l'intérêt de cette recherche exploratoire se cache aussi la quête d'une réponse citoyenne et solidaire aux problèmes du décrochage scolaire. Tarpinian (2007) estime indispensable de s'interroger sur la capacité de l'école à transmettre des valeurs créatrices de plus d'humanité, de lucidité, d'autonomie, d'autoresponsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités. Sans penser que l'AEC est la panacée au fléau de société qu'est le décrochage scolaire, l'AEC incarne ses valeurs humanistes et pourrait sûrement jouer un rôle dans une plus grande réussite éducative des étudiants du collégial.

APPENDICE A

APPEL À TOUS RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Appel à tous destiné aux responsables du dossier de la réussite (REPCAR) dans les cégeps, afin de solliciter leur aide pour le recrutement des participants

---

Bonjour,

Les cégeps jouent un rôle majeur dans leur communauté. Cette implication se manifeste, entre autres, par l'engagement civique de leurs étudiants. Celui-ci peut prendre la forme d'activité d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC). Pour ceux d'entre-vous qui ne sont pas familiers avec le terme d'apprentissage par le service communautaire, on peut le décrire comme une forme de bénévolat réalisé par un étudiant dans le cadre d'un cours crédité.

Afin d'être en mesure de tracer un portrait de la place qu'occupent les activités d'engagement communautaire dans les programmes des cégeps, notre collègue Nathalie Savard, conseillère pédagogique au cégep Édouard-Montpetit, fait appel à nous pour procéder à leur recension en nous demandant de répondre à la question suivante :

À votre connaissance, au sein de votre cégep, est-ce que des étudiants participent à des activités de service communautaire dans le cadre d'un cours ?

Et si oui, la décrire en quelques mots (type d'activité et cours rattaché) et indiquer les coordonnées de la personne ressource avec laquelle elle pourrait communiquer pour obtenir plus d'informations sur l'activité en question ?

Ces informations serviront à tracer un portrait de l'AEC dans le réseau collégial ainsi qu'à alimenter la collecte de données effectuées par Nathalie dans le cadre de sa maîtrise en éducation. Bien entendu, elle s'engage à partager avec la communauté des REPCAR la recension des activités, ainsi que les résultats de sa recherche.

Merci de lui faire parvenir vos réponses par courriel au plus tard le 1er avril prochain.

APPENDICE B

GUIDE D'ENTREVUE

Cette entrevue, d'une durée maximale de 60 minutes, vise à mieux connaître vos perceptions en ce qui a trait à l'activité d'apprentissage par l'engagement communautaire que vous avez mis en place et\ou dont vous avez la responsabilité. En premier lieu, il sera question des caractéristiques de l'activité. Par la suite, je vous poserai des questions à propos des objectifs visés et de l'évaluation de leur atteinte.

Vous pourrez, au cours de cette rencontre, vous exprimer librement et en toute confidentialité à l'égard des aspects mentionnés. Je vous rappelle que cette entrevue sera enregistrée, puis retranscrite pour des fins d'analyse. Ce matériel sera conservé dans un classeur barré accessible uniquement par moi et ma directrice de recherche. Par ailleurs, si en cours d'entrevue, vous ne saisissez pas bien le sens de mes questions, je vous demande de m'en informer. Ainsi, je pourrai les reformuler en d'autres mots. Veuillez prendre note qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions posées. Également, si vous en ressentez le besoin, nous pourrons prendre un moment d'arrêt en cours d'entrevue ou y mettre fin si vous ressentez un malaise. Enfin, je tiens à vous remercier de nouveau, pour votre collaboration à ce projet de recherche.

QUESTIONNAIRE D'ACTIVITÉS D'AEC (A)

1. Décrivez-moi votre activité d'AEC ? (nombre d'heures, nombre d'étudiants)

2. Depuis combien d'années votre activité d'AEC est offerte dans votre établissement ?

3. À qui s'adresse l'activité ?

4. Y a-t-il un processus de sélection par le cégep ? (vérification des références, de l'existence d'un casier judiciaire ? Entrevue ? Critères précis ? Ex. : expérience de bénévolat ? Ou critères en fonction du placement)

5. Quel type de formation et d'encadrement est donné aux participants ?

6. Dans quel (s) type (s) d'organisme communautaire se déroule l'engagement communautaire ?

7. Quelles raisons ont motivé l'implantation de cette activité ?

8. Avez-vous obtenu quelques formes de soutien pour implanter le programme que ce soit de la part de la Direction ou de votre département ?

9. La Direction a-t-elle mis en place des incitatifs pour l'implantation d'activité d'AEC ?

10. Avez-vous apporté des modifications au cours dans lequel se déroule l'AEC ?

11. Quels sont les objectifs visés par cette activité ?

12. Comment est mesurée l'atteinte de ses objectifs ?

13. Selon vous quels sont les principaux défis auxquels doit faire le développement d'initiatives AEC au collégial ?

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE D'ACTIVITÉS D'AEC (VERSION BONIFIÉE) (B)

1. Décrivez-moi votre activité d'AEC ? (nombre d'heures, nombre d'étudiants)
2. Depuis combien d'années votre activité d'AEC est-elle offerte dans votre établissement ?
3. À qui s'adresse l'activité ? (recrutement, nombre d'étudiants, programmes...)
4. Y a-t-il un processus de sélection par le cégep ? (vérification des références, de l'existence d'un casier judiciaire ? Entrevue ? Critères précis ? Ex. : expérience de bénévolat ? Ou critères en fonction du placement)
5. Quel type de formation et d'encadrement est donné aux participants ?
6. Dans quel (s) type (s) d'organisme communautaire se déroule l'engagement communautaire ?
7. Quelles raisons ont motivé l'implantation de cette activité ?
8. Avez-vous obtenu quelques formes de soutien pour implanter le programme que ce soit de la part de la Direction ou de votre département ?
9. La Direction a-t-elle mis en place des incitatifs pour l'implantation d'activité d'AEC ?
10. Avez-vous apporté des modifications au cours dans lequel se déroule l'AEC ?
11. Quels sont les objectifs visés par cette activité ?
12. Comment est mesurée l'atteinte de ses objectifs ?
13. Avez vous inclus une activité de réflexion sur l'activité d'AEC ?
14. Selon vous quels sont les principaux défis auxquels doit faire le développement d'initiatives AEC au collégial ?

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Nathalie Savard
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : nathsavard@gmail.com
Téléphone : 514-686-3122

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité (e) à prendre part à ce projet visant à tracer un portrait de l'apprentissage par le service communautaire (AEC) dans les établissements collégiaux québécois. Les données recueillies permettront non seulement de pallier l'absence de connaissances sur l'AEC au Québec, mais aussi de déterminer la nature de ces activités et de savoir dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une stratégie d'apprentissage, une stratégie de rétention ou encore dans une visée purement philanthropique. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Louise Ménard, professeure du département de didactique de la Faculté des Sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5673 ou par courriel à l'adresse : menard.louise@uqam.ca

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre activité d'apprentissage par le service communautaire, les objectifs visés et les incitatifs mis en place pour son implantation. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à votre convenance. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension l'apprentissage par le service communautaire au Québec. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Louise Ménard, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcriptions) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. De plus, par mesure de précaution, un nom fictif vous sera attribué au moment du traitement des données et de la publication des résultats. Il en sera de même pour votre cégep et l'activité d'AEC. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 3 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire ou thèse, conférences et communications scientifiques) et pour toutes analyses secondaires, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 686-3122 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Louise Ménard, professeure du département de didactique de la Faculté des Sciences de l'éducation, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : Date :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

APPENDICE E

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 749
Certificat émis le: 04-03-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'apprentissage par le service communautaire dans les cégeps québécois
Nom de l'étudiant:	Nathalie SAVARD
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Louise MÉNARD

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Conditions particulières

Madame,
Nous vous remercions des corrections apportées.
Nous vous soulignons cependant que quelques coquilles demeurent dans certains de vos documents (scénario téléphonique et guide d'entrevue).

Cordialement,
Jacinthe Giroux
Présidente
CERPE3

Jacinthe Giroux

Professeure

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Association des universités et collèges du Canada (2007). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Ottawa, Canada : Association des universités et collèges du Canada. Récupéré à : http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/trends_2007_vol1_f.pdf

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. et Yee J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles : University of California. Récupéré à http://heri.ucla.edu/pdfs/rhowas.pdf

Astin, A. W. et Sax, L. J. (1998). *How undergraduates are affected by service participation. Journal of College Student Development, 39*(3), 251-263.

Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : métaanalyse*. Lévis, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice, 36*(3), 150-156.

Battistoni, R. M. (2002). *Civic Engagement Across the Curriculum: A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*. Université de Pensylvanie, Pensylvanie : Campus compact.

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover : The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-187.

Bénévolat Canada. (2006). *Bénévolat et service communautaire obligatoire : choix – incitatif – coercition – obligation*. Récupéré à http://benevoles.ca/content/b-n-volat-et-service-communautaire-obligatoire-document-de-travail

Billig, S. H. (2009). Does quality really matter : Testing the new K–12 service learning standards for quality practice. Dans B. E. Moely (dir.), S. H. Billig (dir.), et B. A. Holland (dir.) : *Advances in service learning research : Creating our identities in service learning and community engagement, 9*, 131-158. Greenwich, CT : Information Age.

Blake, J. (2011). *Service learning as a factor in confirming career choice for cegep students : instrumental case studies* (Mémoire de maîtrise). Université Bishop.

Bouchard, P., St-Amant, J-C. (1996). Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire. Montréal : Éditions du Remue-ménage.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif (2e édition)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., et Muthiah, R. N. (2010). The role of service learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *16*(2), 38-49. Récupéré à http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.203

Carrefour de la réussite au collégial, (2005). L'évaluation des mesures d'aide à la réussite. Consulté le 22 octobre 2016 http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf

Carrier, M. (2009). *Conditions et pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant et le succès dans ses études*. Communication présentée au colloque du Carrefour de la réussite au collégial, Montréal, Québec. Récupéré à http://www.lareussite.info/wpcontent/uploads/2015/07/Colloque_AQPC_2009.pdf

Caswell, L., Billig, S., Goodson, B., Gan, K., Levin, M., et Unlu, F. (2011). *Toolkit for the Evaluation of Service-Learning Programs Prepared for the Corporation for National and Community Service*. Cambridge, MA : Abt Associates Inc.

Celio, K., Durlak, J. et Dymnicki, A. (2011). *A Meta-analysis of the Impact of Service learning on Students. Journal of Experiential Education*, *34*(1), 161-181. Récupéré à https://www.tamiu.edu/profcenter/documents/Meta-AnalysisoftheImpactofSLonStudentts_2011.pdf

Chambers, T. (2009). A continuum of approaches to service learning within Canadian post-secondary education. *Canadian Journal of Higher Education*, *39*(2), 77-100. Récupéré à http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/486

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences, 2nd edition.* Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ; Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada. (2010). EPTC 2 —2e édition *De l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré à http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/Default/ et http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial rapport 1987-1988.* Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Au collégial l'orientation au cœur de la réussite. Gouvernement du Québec.* Récupéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf

Conway, J. M., Amel, E. L., et Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context : A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. Teaching of Psychology, *36*, 233-245. doi : 10.1080/00986280903172969

Corporation for National and Community Service. (2011). Toolkit for the Evaluation of Service-Learning Programs. Récupéré à : https://gsn.nylc.org/sites/default/files/9624_toolkit_for_the_evaluation_of_sl_programs.pdf

Delve, C. I., Mintz, S., et Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service : A design. Dans C. I. Delve, Mintz, S. D., et Stewart, G. M. (Eds.) : *New directions for students services : Community service as values education.* San Francisco : Jossey-Bass.

Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative.* Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation.* Paris : Armand Colin.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. doi : 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Cal Corps Public Service Centre (s.d.). *Essential Guide to Reflection.* Université de Californie, Berkeley. Récupéré à : http://www.cedmcgill.com/sites/cedmcgill.com/files/resources/files/cal_corps_reflection_guide.pdf

Ellerton, S., Di Meo, C., Pantaleo, J., Kemmerer, A., Bandziukas, M. et Bradley, M. (2015). *Academic service learning benefits diverse, urban community college students. Journal for Civic Commitment, 23.* Récupéré à http://ccncce.org/articles/academic-service learning-benefits-diverse-urban-community-college-students/

Eyler, J. S. et Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service learning* ? San-Francisco : Jossey-Bass.

Eyler, J. S. et Giles, D. E. (1996). *A Practitioners Guide to Reflection in Service Learning*. Nashville : Vanderbilt University.

J. Eyler et S.H. Billig (1999). *Deconstructing Service learning : Research Exploring Context, Participation, and Impacts* (p. 213-238). Greenwich : Information Age Publishing.

Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. et Gray, C. (2001). *At a glance : What we know about the effects of service learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000*. Récupéré à http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf

Falardeau, I., Larose, S., Roy, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse de facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Fédération des cégeps (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins des partenaires s'expriment*. Montréal : Fédération des cégeps.

Fey, A. (2002). Point de vue sur : S. Mccurley et S. J. Ellis. Mandated service - the future of Volunteering ?, *e-Volunteerism*, II(4). Récupéré à http://www.e-volunteerism.com/subscriber/quarterly/02sum/mandate2cfull.html

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research.* Londres : Sage Publications.

Fortin, M. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Furco, A. (2010). La communauté : une ressource pour l'apprentissage – analyse des programmes au niveau primaire. Dans A. Dumont (dir.), D. Istance (dir.) B. Francisco (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 241 à 264). OCDE. Récupéré à http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr

Furco, A. (1996). *Service learning : A Balanced Approach to Experiential Education.* Récupéré à http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf

Gallini, S., et Moely, B. (2003). Service learning and engagement, academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning, 10*(1), 5-14.

Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : 10 ans plus tard.* Montréal, Québec : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Godfrey, P., Illes, L. M., et Berry, G. R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning and Education, 4*, 309-323.

Huberman, M. A. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck.

Jacoby, B. (1996). *Service learning in higher education : Concepts and practices.* San Francisco : Jossey-Bass.

Karsenti, K., Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Keup, J. R. (2005). The impact of curricular interventions on intended second-year enrollment. *Journal of College Student Retention*, 7(1-2), 61-89. Récupéré à http://www.uab.edu/2015compliancecertification/IMAGES/SOURCE892F.PDF?id=3ad5d239-fd27-e411-99c8-86539cf2d30e

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall. Récupéré à http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf

Koliba, C. J. (2004). Service-learning and the downsizing of democracy : Learning our way out. *Michigan Journal of Community Service Learning, 10*(2), 57-68.

Kraft, N. et Wheeler, J. (2003). Service learning and resilience in disaffected youth. Dans S. H. Billig et J. Eyler : *Deconstructin service-learning : research exploring context, participation, and impacts*. Greenwich, Connecticut : Information age publishing.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whill, E. (2005). Student Success in College: Creating Conditions That Matter. San Francisco : Jossey-Bass.

National Youth leadership council (2011). *K–12 service learning standards for quality practice*. Récupéré à http://www.nylc.org/k-12-service learning-standards-quality-practice

Makamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives,*

26 (1), 110-138. Récupéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2012). Indicateurs *Cheminement collégial, Édition 2012.* Récupéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école j'y tiens*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Mucchielli, A. (1996). Interview non directive. Dans A. Mucchielli : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

N'da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats.* Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire, Abidjan.

Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *40* (3). Récupéré à http://osp.revues.org/3531

Piché, S., Chouinard S. (2014). *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle. Centre collégial de recherche et d'innovation sociale*. Cégep de Lanaudière à l'Assomption. Récupéré à : http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/fichiers/lassomption/piche-chouinard_les_decrocheurs_volontaires_et_leducation_non_formelle_0.pdf

Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré à : http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf

Prentice, M., et Garcia, R. M. (2000). Service-learning: The next generation in education in Community College. *Journal of Research and Practice*, *24*(1) 19-26.

Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, *30* (2). Répéré à :http://www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles/1-2-3%20suite%20aux%20corrections%20de%20Yo.pdf

Quinn, S., Gamble, D., et Denham, A. (2001). Ethics and Community-Based Education : Balancing Respect for the Community with Professional Preparation. *Family and Community Health*, *23*(4), 9-23. doi: 10.1097/00003727-200101000-00004

Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J. (1997). *Les cégépiens et leur conception de la réussite*. Montréal : Collège de Rosemont.

Roy, D. (1991). *L'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial.* Rapport de recherche. Rimouski : Cégep de Rimouski.

Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte M.-A. (2010). *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial.* Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Saltmarsh, J. (2005). *The Civic Promise of Service Learning.* Liberal Education, *91* (2), 50-55.

Savoie-Zajc, L. (1996). Journal de bord. Dans A. Mucchielli : *Un Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Th. Karsenti et L. Savoie-Zajc : *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. (2009). Récupéré à http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf

Singleton, J. L. (2007). Taking the class to the community with service learning : gerontological macro social work practice. *Journal of Gerontological Social Work, 50*, 105-118. Récupéré à http://dx.doi.org/10.1300/J083v50n01_08

Speck, B. W., (2001). Why service learning ? *New directions for higher education, 114*(3), 3-13. doi: 10.1002/he.8

Stanton, T. K., et Erasmus, M. A. (2013). Inside out, outside in : A Comparative Analysis of Service learning's Development in the United States and South Africa. *Journal Of Higher Education Outreach And Engagement, 17*(1), 61-94. Récupéré à http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005300.pdf

St-Amand, N. (2009). *Engagement Social et apprentissage*. Actes du 3e congrès de l'AIFRIS, (Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale). Tunisie, Tunis. Résumé récupéré à http://www.aifris.org/IMG/pdf/Programme-pre-actes-congres-2-avril-2009.pdf

Tarpinian A., Baranski L., Hervé G. et Mattéi B. (2007). *École : changer de cap, Contributions à une éducation humanisante*. Lyon Chronique sociale – Paris, Interactions TP-TS.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. doi : 10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*(6), 599-623.

Tinto, V. (2012). *Completing College : Rethinking Institutional* Action. Chicago : University of Chicago Press.

Tolleson Knee, R. (2002). Can Service Learning Enhance Student Understanding of Social Work Research ? *Journal of Teaching in Social Work, 22*(1/2), 213-225. doi : 10.1300/J067v22n01_14

Université d'Ottawa, (2008). *Service d'appui au succès scolaire, Service d'apprentissage expérientiel.* Récupéré à http://www.sass.uottawa.ca/sae/

Université de Sherbrooke, (2010). *L'Apprentissage Expérientiel par l'Intervention Communautaire (service learning)*. Récupéré à http://www.usherbrooke.ca/paeic/aeic/definition.html

Université de Californie, (2006). *The essential guide of reflexion*. Récupéré à http://www.cedmcgill.com/sites/cedmcgill.com/files/resources/files/cal_corps_reflection_guide.pdf

Vezeau, C. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche PAREA. Joliette, Cégep Régional de Lanaudière. Récupéré à http://gres-umontreal.ca/download/Vezeau_Carole_Rapport_final_PA2005-07.pdf

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Vogelgesang, L. J., Ikeda, E.K., Gil M., S.K., et Keup, J.R. (2002). Service learning and the first-year experience: Outcomes related to learning and persistence. Dans Zlotkowski, E. (dir.) : *Service learning and the first-year experience: Preparing students for personal success and civic responsibility*, (p. 15-26). Columbia, SC : University of South Carolina, National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573. Récupéré à http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1037/0033-295X.92.4.548

Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269.

Wolff, M., et Tinney, S. (2006). Service learning and college student success. *Academic Exchange Quarterly*, *10*(1), 57-62.

Zlotkowski, E. (1998). *Successful Service learning programs. New models of excellentce in Higher éduction*. Bolton : Anker Publishing.