



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les apprentissages par les travaux d'intérêt collectif et au niveau de la collectivité pour rehausser l'apprentissage par le service communautaire à l'université

Rhonda Lenton, Robindra Sidhu,
Sidak Kaur, Mark Conrad,
Brian Kennedy, Yvette Munro,
Richard Smith, Université York



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Lenton, R., Sidhu, R., Kaur, S., Conrad, M., Kennedy, B., Munro, Y. et R. Smith (2014), *Les apprentissages par les travaux d'intérêt collectif et au niveau de la collectivité pour rehausser l'apprentissage par le service communautaire à l'université*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

Table des matières

Résumé	6
Introduction	7
Examen de la documentation	9
Avantages de la formation expérientielle	9
Mise en place de la formation expérientielle	9
Apprentissage par les travaux d'intérêt collectif	10
<i>Avantages de l'ATIC</i>	11
<i>Difficultés liées à l'ATIC</i>	12
Apprentissage au niveau de la collectivité	12
<i>Difficultés liées à l'ANC</i>	13
Activités d'apprentissage en classe	13
<i>Avantages des AAEC</i>	14
<i>Difficultés liées aux AAEC</i>	14
Quantifier les avantages	14
Concepts clés	14
Participation des étudiants	14
Méthodes approfondies par rapport à l'apprentissage	16
Méthodologie	18
Étude quantitative	18
<i>Procédure</i>	18
<i>Question de recherche</i>	19
<i>Participants</i>	19
<i>Analyse</i>	20
<i>Outils</i>	20
<i>Fiabilité des sous-échelles employées dans la présente étude</i>	22
Étude qualitative	23
Méthode de recherche	23
<i>Questions de recherche</i>	24
<i>Sélection des participants</i>	24
<i>Collecte des données</i>	24
<i>Analyse et interprétation des données</i>	24
Résultats quantitatifs	25
Participation des étudiants	27

Profondeur de l'apprentissage	27
Contexte des cours	27
Résultats pédagogiques	28
Résultats de la formation expérientielle	28
Résultats qualitatifs	28
Composer avec l'incertitude	28
<i>Céder le gouvernail</i>	28
<i>Faire confiance au processus</i>	29
<i>Le changement, c'est formidable!</i>	30
Libérer le potentiel de conscience de soi et de réflexion.....	31
<i>Une version améliorée d'eux-mêmes</i>	31
<i>Faire l'expérience de leurs opinions</i>	31
<i>Avoir peine à se servir des outils</i>	32
Bâtir la réciprocité	33
<i>Prêter attention aux rapports</i>	33
<i>Équilibre des pouvoirs</i>	34
<i>Impossible de se consacrer à la participation communautaire sans être présent!</i>	34
Avoir une surcharge de travail, mais aussi un sentiment de réalisation.....	35
<i>C'est davantage exigeant</i>	35
... <i>mais ça en vaut la peine</i>	36
<i>La charge de travail des étudiants constitue également un enjeu</i>	36
Se sentir valorisé et être appuyé par l'établissement d'enseignement	37
<i>Où puis-je insérer ça dans mon CV?</i>	37
<i>Ces points peuvent sembler élémentaires, mais voilà véritablement le type d'appui</i>	38
Discussion	38
Ce que les étudiants ont relaté	40
Ce que les chargés de cours ont affirmé	41
Résultats clés.....	42
Recommandations	43
Bibliographie	46

Liste des graphiques

Graphique 1 : Cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)..... 10

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de répondants, effectif du cours et année à l'université en guise de fonction de la méthode d'enseignement de formation expérientielle 20

Tableau 2 : Échelles et sous-échelles ainsi que leur fiabilité selon le coefficient alpha de Cronbach 22

Tableau 3 : Moyenne et écarts-types des notes dans un choix de cinq réponses selon l'échelle de Likert aux diverses sous-échelles, effet de la méthode d'enseignement de la FE et comparaisons a posteriori de Scheffé * 26

Résumé

Le présent rapport décrit une étude qui traite des retombées de l'apprentissage au niveau de la collectivité (ANC) en milieu scolaire, de l'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif (ATIC) en classe ainsi que des autres activités d'apprentissage en classe (AAEC) sur l'apprentissage des étudiants. À partir du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), l'étude a permis de mettre au point un outil d'enquête, adapté de plusieurs outils d'enquête existants pour examiner l'autoévaluation des étudiants dans plusieurs domaines, notamment :

- la participation des étudiants;
- la profondeur de l'apprentissage;
- les perceptions du contexte des cours, y compris la qualité de l'enseignement et la charge de travail liée aux cours;
- les résultats pédagogiques.

L'étude, menée durant deux ans (de juillet 2011 à juillet 2013), a permis de sonder 485 étudiants de premier cycle à l'Université York inscrits à divers cours d'initiation et de deuxième année ou plus dans diverses disciplines scolaires. De plus, les membres du corps professoral qui ont autorisé les étudiants de leurs cours à prendre part à l'étude étaient également invités à participer aux séances des groupes de réflexion. Ceux-ci ont fourni des données qualitatives supplémentaires à propos de la motivation des chargés de cours, des stratégies et difficultés en lien avec l'intégration des méthodes de formation expérientielle à leur enseignement, ainsi que des perceptions des chargés de cours quant à la façon dont l'ANC, l'ATIC et les AAEC influent sur l'apprentissage et le cheminement des étudiants.

D'après l'étude, les étudiants dans les cours axés sur l'ANC et l'ATIC ont fait état de niveaux de participation et de résultats pédagogiques expérientiels supérieurs. Après avoir tissé des liens avec les organismes communautaires et les projets connexes, les étudiants ont acquis une aptitude accrue quant à l'application de la théorie à la pratique, aux apports significatifs à la société et à l'amélioration de l'épanouissement professionnel. Ces points se sont avérés, bien que les étudiants en ANC et en ATIC aient relaté des charges de travail supérieures et exprimé des buts et normes de façon moins claire que les étudiants des AAEC. La plupart des chargés de cours ont convenu du fait que la formation expérientielle, surtout si elle fait intervenir la collaboration avec les partenaires communautaires, nécessite un travail supplémentaire de la part du chargé de cours, mais qu'elle est profondément gratifiante et qu'elle peut favoriser une transformation du point de vue de l'apprentissage des étudiants.

Étant donné qu'un nombre croissant d'universités s'engagent à intégrer des possibilités de formation expérientielle à leurs programmes d'études de premier cycle, la présente étude propose plusieurs recommandations à envisager à l'avenir :

- 1) le perfectionnement du corps professoral et le soutien opérationnel (p. ex., la gestion du risque / les aspects juridiques, les partenariats communautaires) à l'échelle de l'établissement d'enseignement, du corps professoral ou de de l'école afin d'appuyer les membres du corps professoral dans l'élaboration et la prestation de l'ANC, de l'ATIC ou des AAEC;
- 2) une conception intentionnelle de programme afin de structurer les possibilités de formation expérientielle dans un programme menant à l'obtention d'un grade, de façon à ce que les cours axés sur l'ANC et l'ATIC soient offerts à partir de la deuxième année du grade, où les étudiants sont beaucoup plus à même d'établir des liens communautaires ou professionnels;
- 3) des pratiques de soutien et des incitatifs afin d'augmenter l'adoption de la formation expérientielle (dont l'ANC, l'ATIC et les AAEC) par un nombre accru de chargés de cours, et le raffermissement chez ces derniers de la capacité de favoriser les rapports communautaires et d'intégrer aux cours la réflexion des étudiants;
- 4) des conditions d'apprentissage en classe propices à la réussite des étudiants dans les cours de formation expérientielle, comme l'énonciation de normes et de buts clairs dans les plans de cours de même qu'une charge de travail et des attentes raisonnables à l'égard des étudiants.

Introduction

Les progrès scientifiques et technologiques rapides, la mondialisation, les échanges interculturels de même que les changements à l'équilibre des pouvoirs économiques et politiques ne montrent aucun signe de ralentissement (Association of American Colleges & Universities, 2007). Ces tendances se sont également manifestées au Canada, si bien que les particuliers ayant une scolarité et des aptitudes de niveaux supérieurs sont de plus en plus recherchés (OCDE, 1996). Par exemple, Statistique Canada a constaté que de 1991 à 2003, le nombre d'entreprises à forte concentration de savoir (comme celles en ingénierie, en sciences et dans les disciplines connexes) a crû de 78 % au Canada, tandis que celui des entreprises à faible concentration de savoir (comme l'hébergement, ainsi que les services de restauration et débits de boissons) n'a augmenté que de 3 % (Lapointe et al., 2006).

En ce qui concerne les établissements d'enseignement postsecondaire, le besoin de doter les étudiants d'une vaste gamme d'aptitudes pour les préparer convenablement à un monde et une population active en pleine évolution a favorisé l'aménagement de milieux d'apprentissage stimulants et efficaces. Dans ces milieux, où le cheminement en classe se situe bien au-delà de l'assimilation d'information ou de l'apprentissage par cœur, il est davantage admis que les étudiants tirent parti des activités d'apprentissage qui intègrent la théorie et la pratique, ce qui leur permet de mettre en application les notions apprises à des situations ou des problèmes « concrets ». De telles activités – souvent qualifiées de formation expérientielle (FE) – « rehaussent les éléments cruciaux de l'enseignement en culture générale en favorisant une compréhension approfondie de la matière et la pertinence de ce savoir, de même qu'en raffermissant l'autoapprentissage et la capacité de pensée critique et d'analyse » chez les étudiants (d'après Kolb, 1984; Wright, 2000; Building a More Engaged University, 2010).

La formation expérientielle, qui s'entend habituellement d'un « processus au moyen duquel le savoir est créé par la transformation résultant de l'expérience » (d'après Kolb, 1984), aide les étudiants à mettre en lien le contexte théorique avec l'expérience pratique, ce qui facilite l'acquisition du savoir et des aptitudes transférables (Ives-Dewey, 2009). Si la formation expérientielle peut revêtir diverses formes, le présent document porte essentiellement sur l'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif (ATIC) en milieu scolaire, l'apprentissage au niveau de la collectivité (ANC) en classe, de même que les activités d'apprentissage en classe (AAEC). Bien que les définitions de ces démarches pédagogiques évoluent, voici celles qui sont privilégiées aux fins de la présente étude :

- Dans l'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif (ATIC) en milieu scolaire, les étudiants se rendent au sein de la collectivité dans le cadre d'un cours. Ils peuvent participer à l'ATIC par la prestation d'un service direct, comme l'aide apportée à une banque d'alimentation ou la prise en charge d'un projet défini par un organisme communautaire. Ce pourrait être, à titre d'exemple, l'évaluation de la mesure dans laquelle un programme de loisirs au sein de la collectivité correspond bien aux besoins des tout-petits en matière de développement.
- L'apprentissage au niveau de la collectivité (ANC) se produit lorsque des partenaires communautaires sont invités en classe à présenter d'authentiques problèmes, questions ou domaines d'intérêt sur le plan de la recherche. Les étudiants se penchent sur les problèmes présentés par les partenaires communautaires, mettent en application le savoir et les aptitudes qu'ils sont en train d'acquérir, puis réfléchissent à la mesure dans laquelle l'expérience vécue se rapporte à leur apprentissage ou enrichit celui-ci¹.
- Les activités d'apprentissage en classe (AAEC) font intervenir des conférenciers, des jeux de rôles, des sketches, des études de cas, des simulations, des cours en laboratoire ou la recherche axée sur les cours (sous forme de thèses de premier cycle ou de cours axés sur la recherche autonome). Les projets et devoirs où la matière des cours est mise en application à des particuliers ou des groupes au sein de la collectivité constituent un prolongement de ce type

¹ Voici un autre moyen de différencier l'ATIC de l'ANC. Dans l'ATIC, les étudiants sont intégrés à une organisation, ils peuvent disposer d'un espace à bureaux et les heures qu'ils consacrent chaque semaine demeurent constantes. Par contraste, dans l'ANC, les étudiants ont un lien périphérique avec l'organisme communautaire, ils sont en mesure de travailler à distance, ou ils jouent un rôle « consultatif ».

de FE (lequel peut comporter des entrevues avec des professionnels qui œuvrent dans la collectivité).

Étant donné que la FE se rapporte à divers résultats d'apprentissage souhaitables, de même qu'à une augmentation de la persévérance scolaire et du taux de satisfaction chez les étudiants (Bowen, 2005; Bringle, Hatcher et Muthia, 2010), nul ne s'étonne du fait qu'un nombre croissant d'universités canadiennes se mettent à la privilégier. En 2014, 75 établissements d'enseignement au Canada prendront part à la National Survey of Student Engagement (NSSE), laquelle s'appuie sur des composantes de l'activité de formation expérientielle, comme l'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif, dans le cadre de sa mesure de la qualité de l'enseignement. L'enseignement efficace occupe souvent une place de choix dans les plans pédagogiques des universités et membres du corps professoral, dont un bon nombre comportent déjà des renvois explicites au rehaussement de la formation expérientielle (Lenton et al., 2010). Enfin, de nombreuses conventions de mandat stratégiques présentées en Ontario par les établissements d'enseignement postsecondaire font allusion à la formation expérientielle à titre de priorité existante ou naissante.

Dans le milieu actuel, les universités qui maximisent les possibilités d'instaurer la formation expérientielle font preuve de clairvoyance. Il existe cependant plusieurs facteurs selon lesquels il est particulièrement avantageux pour les universités en milieu urbain, comme l'Université York, d'accroître considérablement les possibilités offertes aux étudiants de prendre part à une activité de formation expérientielle en guise de composante du programme menant à l'obtention d'un grade. Par exemple, la mise au point de l'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif (ATIC), de l'apprentissage au niveau de la collectivité (ANC) et des activités d'apprentissage en classe (AAEC) procure aux étudiants l'occasion de s'investir dans les collectivités avoisinantes tout en favorisant la promotion de rapports positifs entre les collectivités et les campus (d'après Building a More Engaged University, 2010). Étant donné qu'il y a souvent plusieurs organismes communautaires en milieu urbain, les universités peuvent se mettre en rapport avec des partenaires communautaires aux mandats et services variés, procurant de ce fait aux étudiants des possibilités dans divers domaines distincts.

Malgré les avantages manifestes que présente la formation expérientielle sous diverses formes, sa mise en œuvre dans un cadre universitaire présente des difficultés. Pour gérer la FE efficacement, un établissement d'enseignement doit consentir du temps, des ressources et des fonds. Il se peut que les étudiants perçoivent une charge de travail accrue, ce qui peut les pousser à adopter une méthode instrumentale pour mener à bien les travaux des cours. Ce faisant, les étudiants risquent de se concentrer sur l'achèvement des tâches, la mémorisation et la reproduction, ce qui se traduit par une méthode d'apprentissage plus superficielle qu'un type d'apprentissage en profondeur axé sur le sens et la compréhension (Biggs et Tang, 2012; Case et Gunstone, 2003; Hall, Ramsey et Raven, 2004; Kember, 2006; Kember, Ng, Tse, Wong, et Pomfret, 1996; Kreber, 2003; Trigwell et Prosser, 1991; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999; Wilson et Fowler, 2005).

Les démarches pédagogiques telles que l'ATIC, l'ANC et les AAEC ont fait l'objet d'études isolément, mais elles ont rarement été comparées entre elles. Puisque la mise en place de la formation expérientielle sous diverses formes exige d'investir temps, ressources et fonds à divers degrés, il est nécessaire d'approfondir la recherche afin d'évaluer le type de formation expérientielle qui, une fois mis en œuvre, sera le plus efficace sur le plan pédagogique et le plus économique pour l'établissement d'enseignement.

La présente enquête se penche sur les différences entre l'ATIC, l'ANC et les AAEC relativement à plusieurs mesures. D'abord, nous examinons les niveaux de participation des étudiants dans chaque démarche, les méthodes d'apprentissage des étudiants, la perception du milieu d'apprentissage ainsi que les résultats pédagogiques globaux. Ensuite, au moyen d'une série d'entrevues avec les chargés de cours, nous traitons des points de vue de ces derniers quant à leurs motivations envers la FE, les difficultés éventuelles de mise en œuvre, ainsi que la mesure dans laquelle la réflexion est utilisée dans l'activité de FE. Notre but global consiste à déterminer si les types de FE à intensité de ressources moindre comme l'ANC et les AAEC sont aussi efficaces que l'ATIC au chapitre du cheminement

pédagogique global.

Examen de la documentation

Ces dernières décennies, la formation expérientielle à titre de démarche pédagogique a gagné en popularité (p. ex., Kolb, 1984). Elle offre aux étudiants une expérience directe, concrète et pertinente quant aux questions étudiées en classe. Elle leur donne également l'occasion de se pencher sur des problèmes inconnus mais pertinents, tant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci.

Avantages de la formation expérientielle

Selon les auteurs Katula et Threnhauser (1999), il est souvent difficile pour les étudiants de mettre le contenu des cours en lien avec la réalité à l'extérieur de la classe. La formation expérientielle peut donc constituer un outil puissant pour les aider à relier le contexte théorique à la pratique concrète (Bobbitt, Inks, Kemp et Mayo, 2000; Paul et Mukhopadhyay, 2004). En effet, la formation expérientielle est employée dans de nombreuses disciplines comme véhicule pour améliorer l'apprentissage chez les étudiants (Hamer, 2000; Chavan, 2011).

La recherche pédagogique pose comme postulat que les possibilités de FE ont tendance à susciter davantage la participation et l'intérêt des étudiants que les méthodes d'apprentissage classiques (Hamer, 2000; Blunsdon, Reed, McNeil et McEachern, 2003). La FE aide les participants à établir des liens avec la matière (Wright, 2000) et à s'investir activement dans leur apprentissage (Kolb, 1984). Les étudiants acquièrent une compréhension en profondeur de la matière et des questions traitées en classe (Wright, 2000; Estes, 2004; Ives-Dewey, 2009), ils perçoivent une augmentation de leur apprentissage, et ils deviennent capables de mettre en application leur savoir en différents contextes (Blunsdon et al., 2003). Souvent, au bout du compte, leur niveau de motivation intellectuelle est rehaussé et leur rendement scolaire s'en trouve amélioré (Hamer, 2000; Chavan, 2011).

La formation expérientielle joue également un rôle utile dans l'acquisition des aptitudes. Elle aide les étudiants à vivre de nombreuses expériences (Katula et Threnhauser, 1999; Chavan, 2011) qui sont propices à l'emploi après l'obtention de leur grade (Chavan, 2011). Les étudiants ont la possibilité de travailler à des projets difficiles et d'acquérir des aptitudes comme le travail d'équipe, la rédaction de rapports, la solution de problèmes, la pensée critique, la communication (Hunter-Jones, 2012), le savoir-être et la prise de décisions (Bobbitt et al., 2000). De telles aptitudes augmentent leur croissance sur les plans cognitif et personnel (Katula et Threnhauser, 1999; Donovan, 2008). Puisque les employeurs privilégient souvent l'expérience acquise en milieu communautaire plutôt que les attestations d'études (Katula et Threnhauser, 1999), ces expériences concrètes procurent aux étudiants un avantage concurrentiel lorsqu'ils postulent un emploi et favorisent leur transition vers le marché du travail (Chavan, 2011).

Mise en place de la formation expérientielle

Bien que les données sur les avantages de la formation expérientielle pour les élèves soient claires dans la documentation actuelle, le cheminement qui s'y rapporte doit être structuré convenablement pour en optimiser les effets. Pour qu'il soit efficace, le cheminement relatif à la FE devrait orienter l'élève par le truchement des quatre phases du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb, 1984; Chavan, 2011) (voir le graphique 1).

D'après l'auteur Kolb (1984), la formation expérientielle comporte quatre phases : a) l'expérience concrète; b) l'observation réfléchie; c) la conceptualisation abstraite; d) l'expérimentation active. Le participant doit passer par l'expérience concrète, se reporter en arrière et réfléchir à cette expérience, déterminer l'information utile et clé en vue de formuler des concepts abstraits et des généralisations, puis mettre ces nouveaux renseignements en application dans les actions subséquentes (Kolb, 1984; Katula

et Threnhauser, 1999; Owen et Stupans, 2009; Chavan, 2011). Ce modèle illustre clairement que le fait de vivre simplement une expérience ne débouche pas forcément sur l'apprentissage (Kolb, 1984; Rubin, 2002); d'autres processus tels que l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite jouent également un rôle important (Kolb, 1984).

Graphique 1 : Cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)



Hormis les difficultés relatives à la formation expérientielle en général, la mise en place de types particuliers de formation expérientielle comporte des avantages et des difficultés. À titre d'exemple, les AAEC ont tendance à être privilégiées dans les cas où ni l'ATIC ni l'ANC ne sont commodes pour diverses raisons, notamment des contraintes de coûts et de temps. La section suivante présente une description de chaque type, ainsi que des avantages et obstacles éventuels en ce qui touche la mise en place.

Apprentissage par les travaux d'intérêt collectif

L'apprentissage par les travaux d'intérêt collectif (ATIC) consiste en une stratégie ou une démarche pédagogique qui permet de relier un contexte théorique particulier à une expérience concrète significative (Simons et Cleary, 2006; Prentice, 2007). Le cheminement dans l'ATIC se rapporte aux objectifs d'apprentissage des cours (Simons et Cleary, 2006; Holland et Robinson, 2008) ainsi qu'à des buts sociaux, personnels, professionnels et civiques. L'ATIC donne aux étudiants l'occasion de vivre des expériences structurées qui se rapportent à leur cours ou programme, ce qui leur permet d'étoffer leur croissance pédagogique par la participation à un certain type d'activité de service communautaire au sein de la collectivité. Les résultats sont avantageux de part et d'autre : tant les besoins de l'étudiant que ceux de l'organisme communautaire ou local sont comblés (Ash et Clayton, 2004; Canadian Alliance for Community Service-Learning, 2013; Fredericksen, 2000; Furco, 2001; Gardner et Baron, 1999; Holland et Robinson, 2008; Mooney et Edwards, 2001; Simons et Cleary, 2006; Sattler et Peters, 2011). Les étudiants perfectionnent leurs aptitudes, deviennent des citoyens actifs et peuvent établir leur carrière; pour leur part, les organismes communautaires reçoivent une aide utile sans frais, car les étudiants obtiennent des crédits plutôt qu'un salaire en retour de leur travail (Sattler et Peters, 2011).

Le risque éventuel d'exploitation des étudiants peut être atténué, pour autant que ces derniers obtiennent des crédits de cours en retour de leur travail et que le personnel de la FE fasse le suivi du partenariat d'ATIC. De façon idéale, les partenariats entre l'université et la collectivité seront maintenus continuellement s'ils sont avantageux pour chacune des parties intéressées (p. ex., voir Beere, 2009). Habituellement, les conditions de travail de l'étudiant de même que les attentes de l'organisme partenaire sont convenues avant l'amorce du cheminement par l'ATIC. Tout au long de ce cheminement, le partenariat fait l'objet d'un suivi par le chargé de cours, le personnel de la FE, ou les deux. Les préoccupations naissantes dont font état les étudiants, le chargé de cours ou le partenaire communautaire sont atténuées ou réglées. Celles-ci reflètent également les conditions dans lesquelles la présente étude a été menée.

Dans la mise en place de l'ATIC, les partenaires communautaires assument un rôle de coenseignants avec les chargés de cours, et ces deux parties animent le processus d'apprentissage de l'étudiant (Holland et Robinson, 2008). Le cheminement dans l'ATIC est suivi d'une réflexion critique et de stratégies d'évaluation comme les rapports ou les projets afin de montrer l'atteinte des résultats d'apprentissage pour lesquels le chargé de cours attribue une note (Holland et Robinson, 2008).

Avantages de l'ATIC

Chez l'étudiant : Les étudiants peuvent tirer parti de l'ATIC dans le contexte du perfectionnement des aptitudes scolaires et sociales, de la citoyenneté active et de la prospection de carrières. L'ATIC favorise chez l'étudiant la prise en charge de soi en suscitant le sens des responsabilités dans le contexte communautaire et en donnant vie au perfectionnement des aptitudes (Fredericksen, 2000; O'Hara, 2001; Groh, Stallwood et Daniels, 2011). De plus en plus de données attestent le fait que l'ATIC contribue à l'apprentissage au cours des études supérieures ainsi qu'à l'épanouissement personnel (Katula et Threnhauser, 1999; Fredericksen, 2000; Ash et Clayton, 2004; Simons et Cleary, 2006; Smith, 2008; Riehle et Weiner, 2013), notamment l'estime de soi, l'établissement de rapports avec autrui (Eyler et Giles, 1999; Giles et Eyler, 1998; Simons et Cleary, 2006), la communication, le leadership (Eyler et Giles, 1999; Riehle et Weiner, 2013) de même que les aptitudes en pensée critique (Matthews et Zimmerman, 1999; Mooney et Edwards, 2001; Riehle et Weiner, 2013). En outre, les étudiants qui passent par l'ATIC révèlent une appréciation accrue de la diversité et perfectionnent leurs aptitudes interpersonnelles (Gallini et Moely, 2003; Simons et Cleary, 2006; Donovan, 2008; Gardner et Baron, 2008; Holland et Robinson, 2008; Smith, 2008; Groh et al., 2011).

Enfin, il est établi que l'ATIC constitue pour les étudiants un moyen par lequel ils apprennent à mieux se connaître, ce qui les aide à s'épanouir sur le plan professionnel (Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee, 2000; Eyler et al., 2001; Eyler, 2002; Simons et Cleary, 2006; Vogelgesang et Astin, 2000). Dans un cheminement par l'ATIC, les étudiants ont la possibilité de mettre à l'essai puis d'affirmer ou modifier leurs décisions à ce chapitre (Katula et Threnhauser, 1999; Vogelgesang et Astin, 2000; Simons et Cleary, 2006). Ils peuvent également établir des liens avec la collectivité (Hancock et al., 2010) de même qu' étoffer leur curriculum vitæ pour postuler un emploi à l'avenir (Katula et Threnhauser, 1999).

Développement de la citoyenneté : L'ATIC constitue un outil efficace pour accroître la prise de conscience politique et la mobilisation civique chez les étudiants, lesquels deviennent des citoyens actifs dans la collectivité (Eyler, Giles et Schmeide, 1996; Mabry, 1998; Mooney et Edwards, 2001; Strage, 2001; Simons et Cleary, 2006; Smith, 2008; Prentice, 2007; Prentice et Robinson, 2010; Warren, 2012). Il peut aider les étudiants à vaincre leurs préjugés et à rehausser leur connaissance de la diversité sociale et des besoins communautaires (Eyler et Giles, 1999; Gallini et Moely, 2003; Simons et Cleary, 2006; Borden, 2007). Les collectivités, à leur tour, tirent parti d'une augmentation du civisme et de l'ouverture d'esprit chez les citoyens.

À la suite d'un cheminement par l'ATIC, les étudiants manifestent une compréhension approfondie des problèmes sociaux (Mabry, 1998; Eyler et Giles, 1999; Gallini et Moely, 2003; Katula et Threnhauser, 1999; Borden, 2007) et un bon nombre d'entre eux en viennent à croire qu'ils sont capables de changer

le cours des choses dans la société (Gallini et Moely, 2003). L'ATIC permet de raffermir l'intérêt des étudiants envers la justice sociale (Groh et al., 2011) et aide ces derniers à trouver des solutions aux enjeux sociaux en particulier de même qu'aux autres enjeux complexes en général (Mabry, 1998).

Chez l'établissement d'enseignement : Des recherches révèlent une corrélation positive entre la participation à l'ATIC et la persévérance des étudiants au premier cycle (Bringle, Hatcher et Muthia, 2010). Les étudiants qui ont pris part à l'ATIC peuvent s'intéresser davantage à la poursuite de leurs études aux cycles supérieurs, puis remporter un succès accru à ce chapitre (Astin et al., 2000; Riehle et Weiner, 2013).

Difficultés liées à l'ATIC

À l'exemple des autres types de formation expérientielle, les étudiants doivent passer par le cycle d'apprentissage de Kolb afin que leur cheminement d'ATIC soit efficace. Cependant, l'ATIC est en soi davantage complexe à gérer que les autres types de formation expérientielle pour les raisons suivantes :

- Il est nécessaire d'établir des partenariats significatifs avec les organismes communautaires. Il faut également rajuster les horaires des étudiants et se pencher sur les questions relatives aux assurances ou à la gestion des risques (Wright, 2000).
- Selon le lieu où se déroule l'apprentissage, il se peut que les étudiants doivent passer par une vérification policière ou un examen médical pour satisfaire aux exigences sur le plan des assurances, puis signer un formulaire de renonciation qui atténue les risques juridiques pour l'université.
- Il faut gérer les étudiants sur les lieux. Les partenaires communautaires doivent donner une orientation aux étudiants, leur trouver un milieu physique où travailler, puis assurer la supervision et la surveillance.
- Du point de vue des étudiants, l'ATIC est habituellement plus intense que les autres démarches pédagogiques de FE. En moyenne, les étudiants consacrent au moins 10 heures/semaine au sein de la collectivité durant une période précise (Rubin, 2002).

Bien que l'ATIC procure de nombreux avantages aux étudiants, la documentation à ce sujet révèle que cette démarche pédagogique risque d'occasionner des coûts en matière de temps et de ressources (Altman, 1996). Sur les plans de l'organisation et de l'exécution, la supervision continue des étudiants en ATIC nécessite beaucoup de planification et de temps. Les coûts financiers peuvent également constituer un obstacle à la mise en place (Furco et Holland, 2004; Hou, 2010). Là où la mise en place de l'ATIC est impossible, l'ANC et les AAEC pourront constituer des solutions de rechange opportunes.

Apprentissage au niveau de la collectivité

L'apprentissage au niveau de la collectivité (l'ANC) comporte diverses définitions dans la documentation. Certains estiment qu'il s'agit d'un concept générique pour désigner les activités de formation expérientielle tenues à l'extérieur de la classe (comme l'ATIC, les stages et l'enseignement coopératif), tandis que d'autres sont d'avis que l'ATIC et l'ANC sont synonymes. La présente étude établit une distinction entre l'ANC et l'ATIC relativement à la situation de l'étudiant au cours du processus d'apprentissage. Dans le cadre de l'ATIC, les étudiants travaillent au sein d'un lieu communautaire; dans le contexte de l'ANC, les étudiants travaillent à un projet en ligne ou en classe, quoiqu'ils puissent avoir des raisons de visiter les lieux en question au fil de leur cheminement (Sattler et Peters, 2011).

Les projets de l'ANC sont structurés en vue de régler un problème particulier et d'apporter une solution en guise de produit définitif. Des partenaires communautaires externes présentent aux étudiants un problème authentique déterminé au préalable puis établissent les buts du projet (Sattler et Peters, 2011). Par la suite, les étudiants se penchent en équipe sur ce projet tout au long de la session, comme ils le feraient sur le marché du travail (Thomas, 2000; Barron et Darling-Hammond, 2008; DeClou, Sattler et Peters, 2013; Markham, 2011; Sattler et Peters, 2011). Par exemple, dans un cours d'administration des affaires, les étudiants devront peut-être proposer des moyens par lesquels une entreprise pourrait

accroître sa rentabilité. Les étudiants seront évalués par les membres du corps professoral, puis ils recevront à titre officieux une rétroaction des partenaires communautaires (Sattler et Peters, 2011).

L'ANC a également été mise en corrélation avec la recherche appliquée (Sattler et Peters, 2011), car les étudiants apprennent à mettre en application leurs aptitudes en recherche (Stocking et Cutforth, 2006) de même que les concepts théoriques appris en classe à certains projets en vue de répondre à des besoins communautaires (Brown, 2011; Sattler et Peters, 2011; DeClou, Sattler et Peters, 2013). Ce dernier exemple est également appelé recherche communautaire (RC) et il se démarque de l'ANC, en ce sens qu'il faut régler avec l'organisme communautaire d'autres aspects comme l'éthique de la recherche et les ententes de partage des données (c.-à-d. permettant de déterminer qui est « propriétaire » des données, où celles-ci sont stockées, de même que les conditions auxquelles elles peuvent être diffusées).

Chez l'étudiant : Si les étudiants ont l'occasion de travailler à des projets concrets, leur cheminement pédagogique s'en trouve rehaussé (DeClou, Sattler et Peters, 2013). À l'exemple de l'ATIC, l'ANC aide les étudiants à rehausser leurs aptitudes et s'épanouir sur le plan personnel (Sattler et Peters, 2011; Peters et Academica Group Inc., 2012) de même qu'à accroître leur maîtrise de la matière (Sattler et Peters, 2011). Les étudiants qui participent aux cours axés sur l'ANC peuvent améliorer leurs aptitudes en pensée critique, en solution de problèmes, en prestation d'exposés, en analyse (Sattler et Peters, 2011) et en matière interpersonnelle (Stocking et Cutforth, 2006).

Développement de la citoyenneté : L'ANC permet d'approfondir le lien des étudiants avec le travail communautaire (Stocking et Cutforth, 2006) et les partenaires communautaires tirent parti de leur savoir-faire universitaire (Sattler et Peters, 2011).

Chez l'établissement d'enseignement : L'ANC rehausse la perception de qualité. D'après une étude sur les cours ayant intégré des activités d'ANC (y compris l'observation réfléchie), les étudiants jugeaient que celles-ci permettaient d'améliorer leur cheminement pédagogique (Lichtenstein, Thorme, Cutforth et Tombari, 2011).

Difficultés liées à l'ANC

À l'exemple de l'ATIC, les étudiants doivent passer par le cycle d'apprentissage à quatre phases de Kolb pour tirer pleinement parti de l'ANC (voir le graphique 1 ci-dessus). Les chargés de cours doivent déployer temps et énergie afin de favoriser et d'entretenir les liens avec les partenaires communautaires. L'ANC peut également intensifier la charge de travail des étudiants. Compte tenu des expériences vécues au sein de l'établissement d'enseignement où nous sommes, d'autres difficultés peuvent résulter de l'achèvement d'un projet en particulier dans le cadre d'un seul cours, ainsi que de la mise en place d'une continuité pour le partenaire communautaire, d'un cours à l'autre. Toutefois, parce que les étudiants en ANC ne travaillent pas sur les lieux où se trouve le partenaire communautaire, il est possible d'atténuer ou de régler les problèmes logistiques tels que la gestion des risques, la question des assurances, de même que la prestation d'un espace de travail chez le partenaire communautaire.

Activités d'apprentissage en classe

Les activités d'apprentissage en classe (AAEC) sont des activités qui se déroulent en classe et servent à apporter une composante concrète à l'apprentissage des étudiants. Ces activités peuvent englober les simulations par ordinateur, les jeux de rôles, les débats, les travaux en groupe (Hamer, 2000), les vidéos sur des cas, les études de cas, les exercices en classe, les conférenciers (Paul et Mukhopadhyay, 2004), les visites sur le terrain, la formation par observation, le jumelage et les entrevues (Rubin, 2002). De telles activités d'apprentissage ne constituent pas en soi des fins mais plutôt des moyens pour parvenir à des fins.

Par exemple, lorsqu'ils sont exposés à différents points de vue sur la matière, au moyen d'une activité de formation expérientielle comme un conférencier, les étudiants acquièrent une expérience concrète directe. Par la réflexion, ils analysent l'expérience vécue, mettent celle-ci en lien avec la théorie puis

décortiquent leurs connaissances, leur expérience, leurs comportements, leurs préjugés et leurs croyances. Ils formulent de nouvelles idées et hypothèses dans le cadre des devoirs et des discussions en classe. Les activités sont choisies selon le contenu des cours et les buts en matière d'apprentissage.

Avantages des AAEC

Il ressort de certaines études que les étudiants manifestent une hausse plus marquée de l'apprentissage dans les cours où se déroulent des AAEC que dans ceux de format classique (Hamer, 2000; Paul et Mukhopadhyay, 2004). Les étudiants qui ont participé aux activités en classe estimaient que leurs aptitudes s'en trouvaient rehaussées et qu'ils avaient appris de façon agréable et efficace (Paul et Mukhopadhyay, 2004). Les AAEC nécessitent moins de ressources et de temps que les autres types de formation expérientielle.

Difficultés liées aux AAEC

La plupart du temps, l'observation réfléchie ne fait pas partie des AAEC, ce qui risque de réduire leur efficacité comparativement à l'ATIC ou à l'ANC (Kolb, 1984; Mabry, 1998; Koliba, 2004; Brownell et Swaner, 2010). Par conséquent, si les AAEC peuvent constituer une occasion d'ajouter une composante concrète à un cours de niveau postsecondaire sans mobiliser de ressources ni perturber dans la même mesure que l'ATIC ou l'ANC, leur efficacité sur le plan pédagogique risque d'être moindre.

Quantifier les avantages

Bien que la recherche semble révéler que chacune des trois démarches pédagogiques évaluées procure des avantages en lien avec l'apprentissage des étudiants, la présente étude cherche à déterminer si les étudiants qui prennent part à différentes pratiques de formation expérientielle manifesteront, dans la même mesure, les points suivants : a) le niveau de participation des étudiants; b) une méthode approfondie par rapport à l'apprentissage; c) la perception du milieu d'apprentissage dans le cours sous l'angle de la qualité de l'enseignement, de la clarté des buts et des normes ainsi que de la charge de travail et l'évaluation appropriées. Voici donc une description succincte de chacune des mesures, y compris en quoi celles-ci contribuent à l'apprentissage des étudiants et se rapportent à la formation expérientielle.

Concepts clés

Participation des étudiants

Quel que soit le mode pédagogique privilégié par le personnel enseignant, pour que l'expérience d'apprentissage soit significative, les étudiants doivent être attentifs, manifester de l'intérêt et avoir le goût d'apprendre. Dans n'importe quel cours donné, il y a des étudiants indifférents qui s'assoient au fond de la classe (Bowen, 2005). Rehausser la participation des étudiants devrait compter parmi les buts fondamentaux de tout établissement d'enseignement, car elle apporte des avantages considérables au chapitre de l'apprentissage des étudiants (Smith, Sheppard, Johnson et Johnson, 2005). La participation a tendance à amplifier l'épanouissement personnel, la croissance ainsi que l'apprentissage des étudiants (Bowen, 2005; Coates, 2006; CCI Research Inc., 2009) et elle se traduit par une amélioration des résultats scolaires en général (Bowen, 2005; Kuh, 2008; CCI Research Inc., 2009; Schweinle, Reissetter et Stokes, 2009). Par conséquent, les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada et aux États-Unis prêtent une grande attention à la participation (CCI Research Inc., 2009).

La participation des étudiants peut se définir comme suit : « l'effort, l'intérêt et le temps que les étudiants investissent dans un cheminement pédagogique significatif » (d'après CCI Research Inc., 2009). Les étudiants participatifs s'investissent dans diverses activités et expériences qui débouchent sur un apprentissage de qualité. La portée de leur participation est fonction du temps, des efforts, de l'intérêt personnel, de la volonté et de la motivation qu'ils manifestent; le simple fait d'être attentif en classe ne

suffit pas (Bowen, 2005; Struyyen, Dochy et Janssens, 2008). Les étudiants doivent prendre une part active en classe en posant des questions et en intervenant dans les discussions, consacrer du temps aux travaux des cours, assimiler des renseignements tirés de diverses ressources en vue des devoirs, de même qu'entrer en rapport avec les pairs, la collectivité et les membres du corps professoral (Belcheir, 2003). Les démarches pédagogiques telles que l'ATIC, l'ANC et les AAEC ont pour but de rehausser la participation active (Bowen, 2005).

Parmi les pratiques pédagogiques qui favorisent la participation, les chargés de cours peuvent entre autres demander aux étudiants de faire des travaux scolaires exigeants, puis favoriser la réflexion de niveau supérieur, des rapports approfondis entre les étudiants et le corps professoral ainsi qu'un apprentissage davantage axé sur l'action et la collaboration. La documentation révèle les pratiques exemplaires suivantes :

- **Stimuler les étudiants.** Plus les étudiants consacrent du temps et des efforts à un cours, plus leur apprentissage s'en trouve rehaussé. Le fait d'établir des attentes élevées et d'insister sur l'effort des étudiants est propice aux pratiques de participation (Smith et al., 2005). L'adoption d'un cursus exigeant sur le plan scolaire, auquel est intégré un apprentissage actif et en collaboration permet de préparer les étudiants à la réalité du monde extérieur (Kuh, 2008).
- **Favoriser les rapports de haut niveau avec le corps professoral.** Les étudiants qui établissent des rapports significatifs avec les membres du corps professoral de même que leurs pairs ont tendance à mieux réussir leurs études que les autres (Evenbeck et Johnson, 2012). Il est cependant difficile de gérer la demande en rapports significatifs entre les étudiants et les membres du corps professoral parce que ces derniers comptent d'autres priorités. L'incompatibilité à ce chapitre risque, comme conséquence indésirable, d'inciter les chargés de cours à réduire leurs exigences pédagogiques (Kuh, 2003).
- **Entrer en rapport avec les pairs et la collectivité.** La participation significative avec les pairs de même que le recours au savoir issu de différents milieux entraînent un apprentissage en profondeur (Belcheir, 2003; Smith et al., 2005). Pour parvenir à un tel apprentissage, les étudiants doivent être des élèves actifs et obtenir le soutien de leurs pairs.
- **Donner une évaluation et une rétroaction rapides.** Les membres du corps professoral qui donnent aux étudiants une rétroaction suffisante et prompte peuvent permettre d'améliorer chez ces derniers des aptitudes telles que la pensée critique et la rédaction, lesquelles peuvent aider les étudiants à améliorer leur rendement scolaire (Belcheir, 2003; Kuh, 2003; Evenbeck et Johnson, 2012). La participation s'en trouve également accrue lorsque les étudiants et les membres du corps professoral discutent des notes, des devoirs, du contenu des cours ou des lectures à l'extérieur des cours (Kuh, 2003).

Bien que peu d'études aient porté sur le lien entre l'ANC ou les AAEC et la participation, il ressort de la recherche que l'ATIC permet de rehausser la participation des étudiants et d'améliorer les résultats scolaires, car les étudiants ont alors tendance à être davantage motivés et responsables envers l'apprentissage, à s'investir dans le contenu des cours et à participer suffisamment en classe (Astin et al., 2000). L'ATIC favorise également la réflexion de niveau supérieur (Warren, 2012), la mémorisation de l'information et la compréhension du contenu des cours (Vogelgesang et Astin, 2000; Strage, 2001), de même que la mise en application efficace de l'information aux projets par les étudiants (Eyler et Giles, 1999; Astin et al., 2000; Simons et Cleary, 2006; Gardner et Baron, 2008).

Les auteurs Gallini et Moely (2003) ont constaté une participation scolaire supérieure chez les étudiants en ATIC et relaté que les étudiants se consacrent davantage à l'étude dans les cours axés sur l'ATIC que les autres cours. Certaines études ont constaté un écart dans les notes données entre les cours axés sur l'ATIC et les autres cours, tandis que d'autres n'en ont décelé aucun (Mabry, 1998; Porter, Summers, Toton et Aisenstein, 2008). D'après une étude longitudinale menée au sein de 177 établissements d'enseignement, les étudiants en ATIC avaient une moyenne pondérée cumulative ainsi que des aptitudes en pensée critique et en rédaction supérieures à celles des autres étudiants (Vogelgesang et Astin, 2000). Une autre étude axée sur la méta-analyse a signalé l'existence d'un lien considérable entre l'ATIC et l'amélioration des résultats d'apprentissage chez les étudiants (Warren, 2012).

Méthodes approfondies par rapport à l'apprentissage

L'apprentissage en profondeur peut se définir comme suit : « la motivation pour chercher à comprendre le sens, à saisir les principes sous-jacents, et à discerner les liens entre les idées ou les concepts » (d'après Kreber, 2003). Une telle méthode d'apprentissage nécessite « le déploiement d'efforts en vue d'une compréhension améliorée par la mise en application et en comparaison des idées » (d'après Lizzio, Wilson et Simons, 2002). La forte participation en classe favorise les méthodes approfondies par rapport à l'apprentissage (Elton, 2001; Wilson et Fowler, 2005; Baeten, Kyndt, Struyven et Dochy, 2010) et elle compte parmi les résultats clés des démarches pédagogiques de la formation expérientielle si sa mise en œuvre est efficace.

Il est possible de juger la profondeur d'une méthode d'apprentissage par la prise en compte des stratégies et motifs dont les étudiants se servent (Hall et al., 2004) (voir le diagramme à l'Annexe A). D'une part, les « stratégies » correspondent aux activités ou aux méthodes auxquelles les étudiants prennent part dans le but d'assimiler la matière; on cherche à savoir ici *comment* les étudiants abordent la matière. Par exemple, un étudiant fait appel à une stratégie en profondeur s'il étudie la matière par divers moyens, comme en consacrant davantage de temps à l'apprentissage d'un sujet particulier, en faisant les lectures suggérées, et en procédant à un autoexamen du contenu du cours pour améliorer sa compréhension de la matière. Toutefois, si l'étudiant se contente de mémoriser l'information, cette stratégie sera alors considérée comme superficielle.

D'autre part, les « motifs » se rapportent aux raisons pour lesquelles les étudiants se conduisent d'une certaine façon; on cherche à savoir alors *pourquoi* ils abordent la matière comme ils le font (Biggs, Kember et Leung, 2001; Wilson et Fowler, 2005; Baeten et al., 2010; Socha et Sigler, 2012). Un motif est considéré comme en profondeur si l'étudiant s'intéresse véritablement au contenu ou à l'expérience vécue dans le cours (Socha et Sigler, 2012) et qu'il acquiert une satisfaction personnelle par l'assimilation de la matière. L'étudiant mû par un motif en profondeur cherche à comprendre le sens, tandis que celui mû par un motif superficiel n'est préoccupé que par l'achèvement de la tâche (Hall et al., 2004; Wilson et Fowler, 2005).

Pour diverses raisons, certains membres du corps professoral ont adopté des méthodes d'enseignement axées sur la commodité². Lorsque les membres du corps professoral ont recours à des méthodes d'enseignement magistral de type classique, les étudiants ont alors tendance à adopter des *méthodes d'apprentissage superficiel* (Hughes et Mighty, 2010; Diseth et Martinsen, 2003) pour devenir des élèves passifs plutôt qu'actifs (Hamer, 2000). Ils s'investissent alors moins dans l'apprentissage et passent davantage de temps à mémoriser et à répéter l'information par crainte de l'échec (Prosser et Trigwell, 1999; Diseth et Martinsen, 2003; Hall et al., 2004; Kember, Biggs et Leung, 2004; Wilson et Fowler, 2005; Baeten et al., 2010; Hughes et Mighty, 2010)³.

Les étudiants qui s'adonnent à un apprentissage superficiel sont essentiellement préoccupés par l'obtention d'un savoir suffisant pour mener à bien les travaux des cours (Hall et al., 2004; Wilson et Fowler, 2005) et ils se concentrent sur des buts ultimes, comme décrocher un emploi après l'obtention du grade (Biggs, 1989). Ils prêtent une attention passive aux cours magistraux et prennent des notes sans participer au contenu du cours (Hamer, 2000). Les étudiants qui adoptent cette méthode éprouvent de plus grandes difficultés à satisfaire aux résultats d'apprentissage et à acquérir des aptitudes et des compétences (Hall et al., 2004).

² Parmi ces raisons, il peut y avoir la taille du groupe, le manque de temps, la propre méthode d'enseignement du chargé de cours, ou un agencement des points préalablement mentionnés.

³ Cependant, les aspects négatifs du mode magistral peuvent être atténués si le corps professoral intègre des stratégies d'apprentissage actif, comme les AAEC (p. ex., voir Jones, 2007). Les AAEC font participer les destinataires et, de façon idéale, mettent directement ou indirectement les activités en lien avec les techniques d'évaluation subséquentes qui reposent sur des aptitudes cognitives supérieures telles que l'analyse, la synthèse et la mise en application (p. ex., Biggs et Tang, 2011).

Par contraste, la formation expérientielle peut permettre aux étudiants d'adopter des *méthodes d'apprentissage en profondeur*. Dans les pratiques telles que l'ANC, les étudiants s'investissent activement dans le contenu de leurs cours, ils sont emballés à l'idée d'étoffer leur savoir, et ils consacrent davantage de temps à l'apprentissage de la matière (Kuh, 2008; Hughes et Mighty, 2010). Ils communiquent également à autrui leur savoir, qu'ils mettent en application dans un contexte élargi, et ils acquièrent d'importantes aptitudes à la vie quotidienne (Kuh, 2008). Les méthodes d'apprentissage en profondeur contribuent précisément à l'épanouissement des aptitudes conceptuelles, d'analyse et en pensée critique (Hall et al., 2004). Les étudiants ont à cœur d'apprendre, de même que l'intention de comprendre la matière ainsi que d'établir des liens entre le savoir acquis au préalable, le contenu des cours et les expériences s'y rapportant (Biggs, 1989; Hall et al., 2004). Néanmoins, ces avantages ne sont pas universels; il est fort possible que certaines possibilités de formation expérientielle occasionnent une participation sous-optimale en raison de caractéristiques propres à certains élèves (voir Hunter-Jones, 2012).

L'apprentissage superficiel est habituellement lié à une compréhension moindre du contenu, à une faible conscience de soi et à un piètre rendement scolaire, tandis que l'apprentissage en profondeur se rapporte à une solide compréhension de la matière, à une connaissance de soi rehaussée et à des résultats améliorés chez les étudiants (Biggs, 1989; Lizzio et al., 2002; Diseth et Martinsen, 2003; Hall et al., 2004; Wilson et Fowler, 2005; Hughes et Mighty, 2010). Certaines études avancent qu'il y a une corrélation entre la méthode d'apprentissage en profondeur et le rendement scolaire (Lizzio et al., 2002; Diseth et Martinsen, 2003). Cependant, les auteurs Lizzio et al. constatent un lien plus marqué entre les notes élevées et les stratégies *superficielles*, qu'ils attribuent au mode d'évaluation des étudiants plutôt qu'à la maîtrise de la matière chez ces derniers (Lizzio et al., 2002).

Malgré la documentation foisonnante sur les avantages des méthodes d'apprentissage en profondeur, de nombreux membres du corps professoral continuent de privilégier une méthode superficielle dans leur enseignement (Hughes et Mighty, 2010). Afin que les étudiants deviennent des citoyens qualifiés et actifs, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent inviter ces derniers à adopter des méthodes d'apprentissage en profondeur. La formation expérientielle est réputée pour ses profondes retombées sur le processus d'apprentissage des étudiants (Wright, 2000), et il existe un lien solide entre l'ATIC et l'apprentissage en profondeur (Katula et Threnhauser, 1999; Kuh, 2008; Hancock et al., 2010). La documentation comporte cependant des lacunes relativement à la méthode d'apprentissage que l'ANC favorise.

Il vaut la peine de souligner que la formation expérientielle, en particulier l'ATIC, comporte certains risques ou difficultés qui peuvent influencer sur la méthode d'apprentissage pour laquelle les étudiants opteront :

- La **charge de travail des étudiants** est accrue. Qu'ils soient menés en classe ou à l'extérieur de celle-ci, les projets relatifs aux partenaires communautaires ont tendance à être chronophages. D'après plusieurs études, lorsque les étudiants ont une forte charge de travail, celle-ci peut faire obstacle à l'apprentissage en profondeur et des méthodes d'apprentissage superficiel peuvent s'ensuivre (Lizzio et al., 2002; Hall et al., 2004; Law et Meyer, 2011). Fait paradoxal, une étude a constaté qu'une charge de travail allégée a favorisé une acquisition accrue d'aptitudes telles que la résolution de problèmes parce que les étudiants avaient davantage le temps de perfectionner leurs aptitudes (Lizzio et al., 2002). Lorsque vient le temps de concevoir l'ATIC ou l'ANC, il importe de faire le suivi et l'évaluation de la charge de travail.
- **L'évaluation appropriée joue un rôle crucial**. L'évaluation qui donne aux étudiants un incitatif à s'investir profondément dans le contenu des cours et selon un niveau supérieur de traitement cognitif (y compris l'analyse, la synthèse, la formulation de jugements et la mise en application d'hypothèses; voir Biggs et Tang, 2011) invite ces derniers à apprendre efficacement plutôt qu'à se contenter de mémoriser du contenu.
- **Le chargé de cours doit donner un enseignement de qualité et établir des objectifs d'apprentissage clairs**. De tels buts sont propices à la compréhension de la matière et à l'adoption de l'apprentissage en profondeur, ce qui peut contribuer à un rendement scolaire élevé et à l'acquisition continue du savoir (Law et Meyer, 2011). De plus, un enseignement et un milieu

d'apprentissage de qualité contribuent à l'acquisition d'aptitudes génériques comme la résolution de problèmes, la planification et le travail d'équipe (Lizzio et al., 2002). L'acquisition de ces aptitudes par les étudiants au premier cycle est d'une importance critique, car celles-ci s'appliquent de façon générale en milieu de travail (Griffin et al., 2003).

La formation expérientielle est un outil pédagogique efficace. Elle apporte en classe une composante concrète qui permet aux étudiants de prendre une part active à l'apprentissage, de rehausser leur capacité de réflexion de niveau supérieur, et de perfectionner leurs aptitudes. Dans le processus, la formation expérientielle peut rendre le milieu en classe plus propice à l'apprentissage en rehaussant la participation des étudiants, en permettant des méthodes approfondies par rapport à l'apprentissage, et en rendant le cheminement en classe plus agréable et intéressant.

Afin de tirer parti de tels avantages en classe, les praticiens devront envisager l'adoption de l'ATIC, de l'ANC et des AAEC. Il ressort de la recherche que ces trois démarches peuvent comporter des avantages relativement au milieu d'apprentissage; toutefois, jusqu'à maintenant, elles n'ont été étudiées qu'isolément, et elles ont rarement été mises en comparaison. La présente étude permet de combler cette lacune par la mise en comparaison de l'ATIC, de l'ANC et des AAEC quant à la mesure dans laquelle ces démarches favorisent la participation des étudiants, l'apprentissage en profondeur, de même qu'un milieu positif en classe.

Méthodologie

La présente enquête est constituée de deux études distinctes, décrites ci-après. La première, de nature quantitative, porte sur les étudiants en tant que participants aux cours dans lesquels figurent les AAEC, l'ANC ou l'ATIC. La seconde, à caractère qualitatif, se concentre sur les chargés de cours qui se servent des AAEC, de l'ANC ou de l'ATIC dans leur enseignement.

Étude quantitative

Procédure

Cette étude s'est déroulée sur deux ans à l'Université York, une grande université fréquentée par 55 000 étudiants et située à Toronto. Les cours à cette université qui englobaient des composantes d'ANC ou d'ATIC ont été répertoriés sur plusieurs sessions d'études, allant de juillet 2011 à juillet 2013. À l'origine, le plan de recherche consistait à jumeler chacun de ces cours avec un autre cours portant sur le même sujet ou donné par le même chargé de cours et qui faisait intervenir soit un format d'enseignement magistral de type classique, soit un autre type d'innovation pédagogique. Or, pour diverses raisons, le jumelage de cours donnés par le même chargé de cours a posé problème, tout comme la mise en place d'un groupe de référence composé de cours à enseignement magistral seulement. Par conséquent, l'étude définitive met en comparaison les cours où interviennent l'ANC, l'ATIC ou certaines autres activités d'apprentissage en classe (AAEC) ayant pour objet d'apporter une composante « concrète » à l'apprentissage des étudiants.

Nous avons sollicité la participation des membres du corps professoral ayant collaboré avec le bureau de la formation expérientielle (OEE) de l'Université York au moins une fois par le passé. L'OEE consiste en une unité administrative qui procure un soutien en matière de formation expérientielle aux membres du corps professoral de la faculté des arts libéraux et des études professionnelles (LA&PS) de l'Université York. Ces derniers étaient au fait du caractère volontaire de l'étude et renseignés à ce sujet.

Les membres du corps professoral qui souhaitaient y participer ont donné une date et une heure, pendant les deux semaines précédant la date d'achèvement de leur cours, durant lesquelles leurs étudiants pouvaient répondre à un sondage. Nous avons sondé les étudiants inscrits à ces cours à l'aide

de la méthode papier-crayon. Vers la fin de leur session, les étudiants sondés ont pu réfléchir à leur cheminement global dans le cours.

Le recrutement des membres du corps professoral affiliés préalablement à l'OEE s'est traduit par un nombre restreint de volontaires. L'équipe de recherche a ensuite révisé sa stratégie de recrutement : elle a formulé aux présidents et directeurs des programmes d'études des invitations à participer qu'ils devaient transmettre aux membres (à temps plein ou à temps partiel) du corps professoral. Une fois de plus, le sondage s'est déroulé durant les quelques semaines précédant la date d'achèvement des cours.

Au départ, les membres du corps professoral qui se sont portés volontaires pour participer devaient préciser le type de formation expérientielle qu'ils avaient intégré (si tel était le cas) à leurs cours⁴. Après la collecte des données quantitatives, nous avons recontacté avec les membres du corps professoral pour leur demander de remplir un court questionnaire permettant de clarifier la nature de leur cours et de confirmer les regroupements de la formation expérientielle en vue de l'analyse à suivre. Cette étape s'est révélée importante pour garantir la cohérence du mode de classement des démarches pédagogiques dans les cours.

Un chercheur en établissement a fait passer le sondage dans chaque cours participant : il a présenté succinctement le sondage, pour ensuite expliquer aux étudiants la raison d'être de l'étude et le fait que leur participation à celle-ci était volontaire. Des copies du sondage en format papier ont été distribuées ainsi que des formulaires de type Scantron. Le chercheur a recueilli les copies du sondage et les formulaires. Une fois obtenue l'approbation du comité d'éthique, l'étude s'est déroulée conformément aux protocoles relativement à la collecte, à la déclaration et au stockage de l'information fournie par les participants.

Question de recherche

L'étude quantitative a porté sur une question de recherche principale : en quoi les étudiants qui sont passés par l'ANC, l'ATIC et les AAEC évaluent différemment leur participation, la profondeur de leur apprentissage, le contexte des cours et leurs résultats pédagogiques? Comme nous l'avons déjà décrit au préalable, c'est l'ATIC qui nécessite le plus de temps et de ressources en ce qui touche la mise en œuvre. À ce titre, il importe de savoir si celui-ci apporte une valeur ajoutée comparativement à l'ANC ou aux AAEC, lesquels mobilisent moins de ressources.

Participants

Sur une population de 793 étudiants dans les cours visés par l'étude, 485 ont répondu au sondage. Comme le montre le tableau 1, les participants en étaient à diverses années d'études et l'effectif de leurs cours variait⁵. Il vaut la peine également de souligner que l'ATIC et l'ANC interviennent habituellement dans les cours de deuxième année ou plus. Nous avons exclus de l'analyse 21 participants en provenance d'une classe, parce que celle-ci ne s'insérait pas dans nos regroupements définis en introduction. Par conséquent, 464 participants ont fait partie de l'analyse en tout.

Le taux de réponse global au sondage auprès des étudiants s'établissait à 82 % chez le groupe de l'ATIC, à 68 % chez celui de l'ANC, et à 64 % chez celui des AAEC⁶.

⁴ Les types de FE ciblés dans la présente enquête étaient l'ATIC, l'ANC et les AAEC; ni les stages, ni l'enseignement coopératif n'étaient visés.

⁵ Il faut souligner que l'effectif des cours était fonction du nombre d'étudiants inscrits au cours en début de session.

⁶ Les taux de réponse sont calculés d'après l'effectif des cours au départ, bien que nous ayons fait passer le sondage durant les deux semaines précédant la fin des cours. Ces taux de réponse sont en réalité supérieurs à cet effectif, car il est possible que des étudiants aient abandonné les cours en question durant la session.

Tableau 1 : Nombre de répondants, effectif du cours et année à l'université en guise de fonction de la méthode d'enseignement de formation expérientielle

Année à l'univ.	ATIC			ANC			AAEC		
	Eff. du cours moy.	N ^{bre} de sections	N ^{bre} de rép.	Eff. du cours moy.	N ^{bre} de sections	N ^{bre} de rép.	Eff. du cours moy.	N ^{bre} de sections	N ^{bre} de rép.
1 ^e	--	--	--	--	--	--	115	2	78
2 ^e	35,5	2	57	--	--		25	1	11
3 ^e	50	1	41	34,5	4	94	24,8	6	133
4 ^e	10	1	9	20,5	2	27	14	1	14
Totaux		4	107		6	121		10	236

Remarque : Eff. moy. = effectif moyen; N^{bre} = nombre; « -- » = pas de données recueillies

ANC = apprentissage au niveau de la collectivité; ATIC = apprentissage par les travaux d'intérêt collectif;

AAEC = activités d'apprentissage en classe

Analyse

Nous avons effectué une analyse de la variance à un facteur pour déterminer si la méthode d'enseignement de FE comportait un effet statistiquement significatif sur les diverses sous-échelles (décrites ci-dessous) selon un niveau alpha de ,05. Des tests a posteriori de Scheffé ont servi à déterminer les endroits où se trouvaient des différences entre les trois méthodes d'enseignement de FE. Ces tests a posteriori n'ont été interprétés que lorsque l'analyse de la variance était considérable.

Outils

Nous avons conçu un sondage en format papier à partir de trois outils, dont les 19 questions issues du *Classroom Survey of Student Engagement (CLASSE)*, 10 questions extraites du *Revised Study Process Questionnaire (RSPQ)*, et 32 questions en provenance du *Course Experience Questionnaire (CEQ)*, de même que quatre autres éléments ayant pour point de mire les résultats de la formation expérientielle. Une copie de cet outil figure à l'annexe C.

Classroom Survey of Student Engagement (CLASSE) : Le CLASSE est un outil d'enquête adapté du *National Survey of Student Engagement (NSSE)* par Bob Smallwood de l'Université d'Alabama. Cet outil jauge la mesure dans laquelle les étudiants dans un cours en particulier prennent part aux pratiques pédagogiques en lien avec la participation. Il comporte cinq sous-échelles qui constituent des *points de référence des pratiques pédagogiques efficaces* : 1) l'apprentissage actif et en collaboration; 2) le degré de difficulté des cours; 3) les rapports entre les étudiants et le corps professoral; 4) les expériences pédagogiques enrichissantes; 5) un milieu propice sur le campus (Smallwood, s.d).

Dans la présente étude, nous avons prêté attention à trois pratiques : l'apprentissage actif et en collaboration; le degré de difficulté des cours; les rapports entre les étudiants et le corps professoral.

- L'*apprentissage actif et en collaboration* jauge la mesure dans laquelle les étudiants s'investissent dans la matière et auprès de leurs pairs en classe et à l'extérieur de celle-ci.
- Les *rapports entre les étudiants et le corps professoral* permettent d'examiner le degré de participation des étudiants avec leurs professeurs en ce qui touche la discussion des lectures,

les notes, les devoirs, de même que la rétroaction sur le rendement scolaire, en classe et à l'extérieur de celle-ci.

- Le *degré de difficulté des cours* sert à évaluer la façon par laquelle les étudiants manifestent une réflexion cognitive de niveau supérieur par l'analyse des expériences, des idées et des hypothèses.

Nous avons posé aux étudiants des questions sur la fréquence de ces pratiques dans leur cours en particulier.

Revised Study Process Questionnaire (RSPQ) : Les méthodes d'apprentissage des étudiants ont été évaluées au moyen du *Study Process Questionnaire*, dans sa version révisée par John Biggs (Biggs, Kember et Leung, 2001; Fox, McManus et Winder, 2001; Justicia, Pichardo, Cano, Berben et Fluente, 2008). Le RSPQ est fondé sur la dichotomie méthode approfondie/méthode superficielle par rapport à l'apprentissage. Il comporte également quatre sous-échelles, à savoir : les motifs en profondeur; la stratégie en profondeur; les motifs superficiels; la stratégie superficielle (voir la page 59) du présent document) (Justicia et al., 2008).

La cohérence et la validité internes des sous-échelles du RSPQ ont été déclarées appropriées (Fox et al., 2001; Wilson et Fowler, 2005). De façon précise, la fiabilité (coefficient alpha de Cronbach) se situe à 0,82 pour la méthode approfondie par rapport à l'apprentissage, à savoir 0,75 pour les motifs en profondeur et 0,66 pour la stratégie en profondeur, respectivement (Kember, Biggs et Leung, 2004). En règle générale, le coefficient alpha de Cronbach est considéré comme « approprié » s'il se situe entre 0,6 et 0,7 et « bon » entre 0,7 et 0,9 (George et Mallery, 2003). Dans la présente étude, nous nous contentons d'évaluer si les étudiants en question s'investissent ou non dans des méthodes d'apprentissage en profondeur. De façon précise, nous évaluons si l'ATIC, l'ANC et les AAEC ont favorisé chez les étudiants l'adoption de motifs et de stratégies en profondeur.

Course Experience Questionnaire (CEQ) : Au cours des trois dernières décennies, on a prêté une attention soutenue à l'étude du milieu d'enseignement et d'apprentissage des étudiants et en quoi celui-ci influe sur la qualité de l'apprentissage (Brew et Ginns, 2008). La qualité de l'enseignement, une évaluation appropriée, des normes et buts clairs dans l'évaluation des cours, de même qu'une charge de travail suffisante sont tous des points réputés avoir une incidence sur les résultats d'apprentissage des étudiants (Brew et Ginns, 2008). Le troisième outil, le CEQ, est largement utilisé dans les établissements d'enseignement postsecondaire afin de mesurer les variables pédagogiques en lien avec l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans un cours (Lizzio et al., 2002; Griffin, Coates, McInnis et James, 2003; Coates, 2006; Law et Meyer, 2011). Au moyen de la mesure du rendement, le CEQ fait en sorte que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur soit suffisamment élevée (Griffin, Coates, McInnis et James, 2003).

Les sous-échelles ont été modifiées depuis la création du CEQ (Griffin et al., 2003; Kreber, 2003). Parmi les sous-échelles les plus fréquemment employées, il y a : la qualité de l'enseignement; la clarté des buts et des normes; la charge de travail suffisante; l'évaluation appropriée; les aptitudes génériques (Brew et Ginns, 2008), la motivation intellectuelle; et les qualités propres aux cycles supérieurs (Griffin et al., 2003). Aux fins de notre étude :

- La qualité de l'enseignement est mesurée selon la rétroaction, la motivation et l'aide que les membres du corps professoral apportent aux étudiants, de même que leur capacité à présenter la matière de façon intelligible et intéressante.
- La clarté des buts et des normes est évaluée suivant la perception des étudiants quant à l'établissement par les membres du corps professoral de normes, de buts et d'attentes directionnelles sans ambiguïté.
- La charge de travail appropriée est évaluée conformément à la perception des étudiants quant à leur charge de travail et son incidence sur l'apprentissage.
- Au moyen de la sous-échelle de l'évaluation appropriée, les étudiants doivent préciser la mesure dans laquelle la mémorisation est privilégiée par rapport à la compréhension afin qu'ils obtiennent de bons résultats dans le cours.

- La sous-échelle des aptitudes génériques permet d'examiner l'influence perceptive d'un cours particulier sur les aptitudes générales que sont le travail d'équipe, la communication écrite, le travail sous une supervision minimale, et la mise en lien du savoir avec le travail (Wilson, Lizzio et Ramsden, 1999).
- La sous-échelle de la motivation intellectuelle permet de mesurer l'influence perçue du cours sur l'inspiration des étudiants et la libération de leur potentiel (Griffin et al., 2003).
- La sous-échelle des qualités propres aux cycles supérieurs permet d'évaluer les résultats relatifs à l'apprentissage de niveau supérieur, notamment le rapport entre le cours et l'acquisition continue du savoir (Griffin et al., 2003).

Dans l'ensemble, le CEQ s'est révélé opportunément fiable et valide (Kreber, 2003).

Fiabilité des sous-échelles employées dans la présente étude

Le tableau 2 répertorie les échelles et sous-échelles employées dans le cadre de la présente enquête. Outre les trois questionnaires susmentionnés, nous avons également inclus un questionnaire appelé « résultats de la formation expérientielle » et conçu précisément pour la présente étude. Le tableau 2 recense également le nombre d'éléments en lien avec chacune des sous-échelles.

Tableau 2 : Échelles et sous-échelles ainsi que leur fiabilité selon le coefficient alpha de Cronbach

Échelles	Sous-échelle (nombre d'éléments)	Fiabilité (coeff. alpha de Cronbach)
Participation des étudiants (au moyen du CLASSE)	A. Apprentissage actif et en collaboration (8)	,682
	B. Niveau d'exigence pédagogique (8)	,741
	C. Rapports entre les étudiants et le corps professoral (3)	,597
Profondeur de l'apprentissage (au moyen du RSPQ)	D. Motifs en profondeur (5)	,711
	Stratégie en profondeur (5)	,703
Contexte des cours (au moyen du CEQ)	E. Qualité de l'enseignement (6)	,865
	F. Clarté des buts et des normes (4)	,773
	G. Charge de travail appropriée (4)	,772
	H. Évaluation appropriée (3)	,856

	I. Aptitudes génériques (4)	,793
Résultats pédagogiques (à l'aide du CEQ)	J. Motivation intellectuelle (5)	,826
	K. Échelle des qualités propres aux cycles supérieurs (6)	,839
Résultats de la formation expérientielle (créée précisément pour la présente étude)	L. Des résultats tels que l'épanouissement professionnel, la sensibilisation communautaire, la mise en application de la théorie et de la pratique, de même que l'optimisme quant à l'apport communautaire ou social à l'avenir (4)	,855

Pour chaque élément, nous avons eu recours à un choix de cinq réponses selon l'échelle de Likert, allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 5 (tout à fait d'accord). Notre sondage comportait à la fois des éléments positifs et négatifs, ceux-ci faisant l'objet d'une notation inversée. La recension complète des éléments figure à l'annexe C. À l'aide du coefficient alpha de Cronbach, nous avons calculé la fiabilité des sous-échelles, car celles-ci peuvent varier d'un échantillon à l'autre et ne constituent pas une propriété immuable de l'échelle (Steiner, 2003). Suivant ce qui est indiqué au préalable, un coefficient alpha de Cronbach qui se situe entre 0,6 et 0,7 est jugé « approprié »; s'il se fixe entre 0,7 et 0,9, il est considéré comme « bon » (George et Mallery, 2003). À la sous-échelle C – « rapports entre les étudiants et le corps professoral », ce coefficient s'est fixé en deçà de 0,6. Il se peut que ce résultat soit imputable au fait que seulement trois éléments ont été utilisés, ou que ces éléments n'ont pas été interprétés de la même manière par les étudiants sondés (voir Steiner, 2003).

Étude qualitative

Méthode de recherche

Nous avons employé une méthode *inductive générale* (cf. Thomas, 2006) relativement au volet qualitatif de la présente étude, les interprétations étant tirées d'une lecture attentive ainsi que d'une analyse inductive des données qualitatives empiriques. Bien qu'elle s'apparente à la méthode bien connue de la « théorie ancrée » (p. ex., Charmaz, 2006), notre méthode était davantage *pragmatique* (selon le sens donné par Merriam, 1998; Savin-Baden et Major, 2013). Plutôt que de concevoir une nouvelle hypothèse afin d'expliquer le phénomène vécu par les participants à l'étude qualitative, nous avons cherché à élaborer des éclaircissements sur les expériences vécues par les participants à l'étude à l'aide d'un processus d'analyse et d'interprétation.

Questions de recherche

Au moyen d'un ensemble d'entrevues avec les chargés de cours des AAEC, de l'ANC et de l'ATIC, nous avons tenté de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Qu'est-ce qui motive les chargés de cours à recourir ou à continuer de recourir aux méthodes de formation expérientielle?
- Comment le cours a-t-il été mis en œuvre? À quelles difficultés a-t-il fallu faire face, si tel est le cas?
- Dans quelle mesure les étudiants participent-ils à la réflexion en profondeur ou critique dans le cadre de leur cheminement en formation expérientielle et comment celle-ci se manifeste-t-elle? Le protocole d'entrevue est recensé intégralement à l'annexe D.

Sélection des participants

Les directeurs de cours qui ont autorisé leurs étudiants à prendre part au sondage durant les heures de cours étaient également invités à participer aux séances des groupes de réflexion pour discuter de leurs expériences vécues avec l'ANC, l'ATIC et les AAEC. Sur 17 directeurs de cours au total, cinq se sont portés volontaires pour y prendre part. Trois cours donnés faisaient appel à l'ATIC, un à l'ANC et un autre aux AAEC.

Collecte des données

Étant donné le nombre restreint de chargés de cours qui se sont portés volontaires pour participer aux séances des groupes de réflexion, nous avons tenu trois séances distinctes d'une heure et demie en petits groupes de réflexion. Il y a eu au total trois séances, animées chacune par un modérateur : deux avec deux directeurs de cours, et une avec un, laquelle a pris la forme d'une entrevue en tête-à-tête.

Le modérateur s'est appuyé sur une suite interrogative afin de structurer la discussion durant chaque séance (voir l'annexe D). Cette suite a servi à des fins d'orientation seulement : la formulation des questions de même que les questions de suivi ou incitatives ont varié d'une séance à l'autre, selon la nature de la conversation. Grâce à la suite interrogative, nous avons veillé à ce que les principaux sujets et sous-sujets alimentent les discussions selon le même ordre dans l'ensemble des séances; elle n'a cependant pas été employée comme un questionnaire normalisé.

Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription. Nous avons écouté les enregistrements audio une fois au stade de l'analyse et de l'interprétation de l'étude, mais ce sont les transcriptions qui ont servi de principal ensemble de données qualitatives en vue de l'analyse.

Analyse et interprétation des données

Trois chercheurs ont reçu chacun les transcriptions des trois séances. Ces chercheurs devaient encoder la première transcription sans lien de dépendance entre elles, par la constitution de codes initiaux qui étaient « fidèles » aux points vue des participants. Ils ont examiné attentivement chacune des lignes des transcriptions, en prêtant particulièrement attention aux mesures ou aux processus d'ordre physique, social, psychologique ou institutionnel qui ressortaient des données.

Les trois chercheurs ont ensuite collaboré au tri de leur ensemble combiné de codes pour en faire des grappes puis convenir d'un nom pour chaque grappe. Ces noms ont servi à titre de catégories initiales prises en compte sans nécessairement être retenues alors que les chercheurs ont amorcé l'encodage de la deuxième transcription. Les deuxième et troisième transcriptions ont fait l'objet d'un traitement similaire, ce qui s'est traduit par un ensemble de codes et de catégories pour chacune des trois transcriptions. Les codes générés de façon indépendante par chacun des chercheurs ont révélé une certaine uniformité entre eux, même en ce qui concerne la première transcription. Comme on pouvait s'y

attendre, les codes des chercheurs sont devenus de plus en plus congruents tout au long de ce processus.

Le chercheur qualitatif principal a intégré les codes et catégories conçus pour l'ensemble des trois transcriptions en un ensemble global de cinq thèmes. Histoire de vérifier la validité des interprétations représentées par ces cinq thèmes, le chercheur principal a également examiné attentivement les transcriptions pour y déceler les « signaux de sens », comme les conversations antagonistes, les concepts de formation de l'identité, le fait de dire une chose mais d'en exécuter une autre, l'oscillation entre deux positions, de même que la communication sonore mais non textuelle comme le ton de la voix (Savin-Baden et Major, 2013). Nous avons fait preuve de « souplesse » à cette phase de l'analyse et de l'interprétation, car il était impossible de demander aux participants des groupes de réflexion de s'investir de nouveau afin d'approfondir davantage ces signaux de sens potentiels. Enfin, certains des concepts clés du projet de recherche dans l'ensemble – la participation des étudiants, l'apprentissage en profondeur, et la charge de travail – ont servi de filtres pour déterminer l'utilité ou non des résultats de la recherche qualitative dans le contexte de l'étude au sens large.

Résultats quantitatifs

L'étude quantitative a permis d'examiner s'il existait des différences entre les trois types de méthodes d'enseignement axées sur la formation expérientielle – l'ANC, l'ATIC et les AAEC – selon les diverses sous-échelles. Le tableau 3 révèle la moyenne et l'écart-type selon les notes données par les étudiants en fonction du choix de cinq réponses selon l'échelle de Likert relativement aux diverses sous-échelles, à partir desquels sont issus quatre principaux concepts – la participation des étudiants; la profondeur de l'apprentissage, le contexte des cours, les résultats pédagogiques – de même que les résultats en FE. Aux fins de l'interprétation, les notes élevées signifiaient que les étudiants souscrivaient aux énoncés composant la sous-échelle, tandis que les notes basses révélaient qu'ils n'y souscrivaient pas. En outre, le tableau démontre l'effet principal, global et significatif de la méthode d'enseignement axée sur la FE à diverses sous-échelles. Aux fins de l'interprétation de l'ampleur de l'effet, nous avons adopté la convention suivante : ,01 désigne un « petit » effet; ,06 désigne un effet « moyen »; ,14 désigne un « grand » effet (Cohen, 1988; Ellis, 2010)⁷. Nous avons effectué des comparaisons a posteriori de Scheffé pour déterminer si des différences s'étaient manifestées entre les groupes d'enseignement.

⁷ D'après l'auteur Cohen (1992), l'effet moyen s'entend d'« un effet que l'observateur attentif peut discerner à l'œil nu », le petit effet s'entend d'« un effet notamment inférieur à un effet moyen, sans pour autant être insignifiant », pendant que le grand effet s'entend d'« un effet dont l'écart au-delà de l'effet moyen est le même que celui entre l'effet moyen et le petit effet ».

Tableau 3 : Moyenne et écarts-types des notes dans un choix de cinq réponses selon l'échelle de Likert aux diverses sous-échelles, effet de la méthode d'enseignement de la FE et comparaisons a posteriori de Scheffé *

Sous-échelles	ATIC n=107		ANC n=121		AAEC n=236		Effet de la FE		Comparaison a posteriori de Scheffé					
	M	(ET)	M	(ET)	M	(ET)	valeur p		ATIC/AAEC	ANC/AAEC	ATIC/ANC			
									valeur p	valeur p	valeur p			
Participation des étudiants														
Apprentissage actif et en collaboration	3,70	(,59)	3,70	(,66)	3,42	(,71)	,000	***	,002	**	,001	**	,998	
Cap. cognitives de niveau supérieur	3,36	(,67)	3,41	(,60)	3,26	(,64)	,084		,392		,108		,847	
Rapp. entre étudiants et corps prof.	2,93	(,87)	2,77	(,77)	2,77	(,96)	,272		,313		1,000		1,000	
Profondeur de l'apprentissage														
Profondeur de l'apprentissage	3,05	(,83)	3,00	(,81)	3,05	(,74)	,799		,999		,825		,857	
Profondeur de l'apprentissage	3,05	(,76)	3,01	(,76)	3,04	(,69)	,919		,980		,962		,920	
Contexte des cours														
Qualité de l'enseignement	3,20	(,88)	3,28	(,80)	3,42	(,86)	,054		,077		,302		,789	
Clarté des buts et des normes	2,91	(,85)	2,94	(,85)	3,43	(,86)	,000	***	,000	***	,000	***	,000	***
Charge de travail appropriée	2,35	(,81)	2,69	(,87)	3,50	(,82)	,000	***	,000	***	,000	***	,000	***
Évaluation appropriée ¹	3,26	(1,08)	3,80	(1,04)	3,64	(1,07)	,001	***	,010	**	,435		,001	
Résultats pédagogiques														
Aptitudes génériques	3,40	(,85)	3,20	(,88)	3,14	(,89)	,037	*	,038	*	,836		,218	
Motivation intellectuelle	2,88	(,75)	2,77	(,68)	2,92	(,68)	,159		,887		,160		,495	
Qualités propres aux cycles supérieurs	3,59	(,84)	3,49	(,76)	3,49	(,81)	,516		,551		1,000		,637	
Résultats de la FE														
	3,84	(,82)	3,61	(,89)	3,36	(,94)	,000	***	,000	***	,050	*	,154	

* En ce qui touche l'évaluation appropriée, les étudiants doivent préciser la mesure dans laquelle la mémorisation est privilégiée par rapport à la compréhension. Une note élevée à ce chapitre révèle que, selon les étudiants, la mémorisation est privilégiée dans l'évaluation, tandis qu'une note basse montre que c'est la compréhension qui est privilégiée.

ATIC = Apprentissage par les travaux d'intérêt collectif; ANC = Apprentissage au niveau de la collectivité; AAEC = Activités d'apprentissage en classe; FE = Formation expérientielle; η^2 = éta partiel au carré; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Participation des étudiants : Comme le révèle le tableau 3, la méthode d'enseignement de la FE n'a comporté aucun effet global sur les capacités cognitives de niveau supérieur [$F(2, 461) = 2,45, p = ,084, \eta^2 = ,011$], ni sur les rapports entre les étudiants et le corps professoral [$F(2, 461) = 1,31, p = ,272, \eta^2 = ,006$] mais elle a comporté un effet significatif sur l'apprentissage actif et en collaboration [$F(2, 461) = 10,40, p = ,000, \eta^2 = ,043$]. Bien que l'ampleur de cet effet se situe entre la portée basse et moyenne, il convient de souligner que les comparaisons établies entre les méthodes d'enseignement font intervenir dans une certaine mesure l'apprentissage actif et en collaboration, de sorte que l'ampleur de l'effet s'en trouve réduite. Les comparaisons a posteriori de Scheffé ont révélé une différence significative entre l'ATIC et les AAEC de même qu'entre l'ANC et les AAEC, mais pas entre l'ANC et l'ATIC. De tels résultats concordent avec la notion selon laquelle les méthodes d'enseignement de la FE où il y a collaboration avec un partenaire communautaire entraînent des comportements accrus de participation chez les étudiants, comme en témoignent ces derniers.

Profondeur de l'apprentissage : La méthode d'enseignement de la FE n'a pas comporté d'effet global significatif sur les motifs en profondeur [$F(2, 461) = 0,23, p = ,799, \eta^2 = ,001$], ni sur la stratégie en profondeur [$F(2, 461) = 0,09, p = ,919, \eta^2 = ,000$]. Deux possibilités distinctes pourraient expliquer de tels résultats. D'une part, il se peut que les perceptions des étudiants relativement à la clarté des buts et des normes ainsi qu'au degré perçu de la charge de travail aient influé sur les méthodes d'apprentissage, que celles-ci soient superficielles ou en profondeur (voir ci-après le contexte des cours). D'autre part, il est possible que ces sous-échelles puisent dans des méthodes d'apprentissage personnelles qui peuvent exister avant l'inscription des étudiants au cours et résister au changement en guise de fonction de la stratégie d'enseignement de la FE. La présente enquête ne permet pas de trancher entre ces deux possibilités.

Contexte des cours : D'après l'analyse, la méthode d'enseignement de la FE comporte un effet global significatif sur la clarté des buts et des normes [$F(2, 461) = 19,93, p = ,000, \eta^2 = ,080$], ainsi que la charge de travail appropriée [$F(2, 461) = 82,84, p = ,000, \eta^2 = ,264$]. Fait à souligner, l'ampleur de l'effet de la méthode d'enseignement de la FE sur la clarté des buts et des normes ainsi que la charge de travail appropriée a été jugée de moyenne à élevée, respectivement. Les comparaisons a posteriori de Scheffé ont révélé que tous les groupes d'enseignement de la FE différaient de façon significative les uns des autres quant aux notes données par les étudiants relativement à la clarté des buts et des normes et à la charge de travail appropriée. Pour l'une et l'autre de ces sous-échelles, les étudiants du groupe de l'ATIC révélaient les notes les plus basses, suivis des étudiants du groupe de l'ANC. Ce sont les étudiants du groupe des AAEC qui ont obtenu les notes les plus élevées. De tels résultats portent à croire que les étudiants ayant travaillé avec des partenaires communautaires (c.-à-d. l'ATIC ou l'ANC) dans le contexte de la méthode d'enseignement de la FE ne savaient pas précisément quelle était la norme de travail requise ou attendue. Une telle différence s'est également manifestée entre le groupe de l'ANC et le groupe de l'ATIC, celui-ci accusant les notes les plus basses. De plus, les étudiants qui avaient travaillé avec des partenaires communautaires ont donné des notes considérablement inférieures au chapitre de la charge de travail appropriée que ceux qui n'avaient pas travaillé avec un partenaire communautaire. En outre, les étudiants du groupe d'ATIC ont donné des notes inférieures à celles données par les étudiants de l'ANC en ce qui a trait à la charge de travail appropriée. S'agissant de l'évaluation appropriée – c'est-à-dire la mesure dans laquelle la méthode d'évaluation privilégiait la mémorisation par rapport à la compréhension –, la méthode d'enseignement de la FE a comporté un effet principal et global [$F(2, 461) = 7,56, p = ,001, \eta^2 = ,032$]. La

comparaison a posteriori de Scheffé n'a pas montré de différence entre l'ANC et les AAEC, mais elle en a révélé entre l'ATIC et les AAEC de même qu'entre l'ATIC et l'ANC. Comme le montre le tableau 3, ce sont les étudiants de l'ATIC qui ont souscrit le moins à la notion selon laquelle la mémorisation était privilégiée par rapport à la compréhension. L'ampleur de cet effet était d'une portée allant de faible à moyenne. Enfin, il importe de souligner qu'il s'en est fallu de peu pour que l'effet de la méthode d'enseignement de la FE soit significatif quant à la qualité de l'enseignement [$F(2, 461) = 2,94, p = ,054, \eta^2 = ,013$]. Dans les cas où un partenaire communautaire intervenait dans la méthode d'enseignement de la FE, les étudiants ont attribué des notes quantitativement inférieures.

Résultats pédagogiques : Essentiellement, l'analyse n'a pas révélé que la méthode d'enseignement de la FE avait un effet sur la motivation intellectuelle [$F(2, 461) = 1,85, p = ,159, \eta^2 = ,008$], ni sur les qualités propres aux cycles supérieurs [$F(2, 461) = ,662, p = ,516, \eta^2 = ,003$]. Cependant, elle a eu un effet significatif sur les aptitudes génériques [$F(2, 461) = 3,32, p = ,038, \eta^2 = ,014$]. Quant aux tests a posteriori de Scheffé, ils ont montré des différences entre l'ATIC et les AAEC.

Résultats de la formation expérientielle : L'analyse a révélé que la stratégie d'enseignement de la FE comportait un effet significatif en ce qui touche les résultats de la FE [$F(2, 461) = 10,95, p = ,000, \eta^2 = ,045$]. Les tests a posteriori de Scheffé ont montré des différences significatives entre l'ATIC et les AAEC ainsi qu'entre l'ANC et les AAEC, mais pas entre l'ATIC et l'ANC. Ce phénomène indique que les différences quant aux résultats de la FE sont apparues lorsque la méthode d'enseignement de la FE faisait appel à un partenaire communautaire, mais elles n'étaient pas manifestes dans les cas où l'ATIC était comparé à l'ANC.

Résultats qualitatifs

Cinq thèmes sont ressortis de l'analyse et de l'interprétation des transcriptions des groupes de réflexion :

- 1) composer avec l'incertitude;
- 2) libérer le potentiel de conscience de soi et de réflexion;
- 3) bâtir la réciprocité;
- 4) avoir une surcharge de travail, mais aussi un sentiment de réalisation;
- 5) se sentir valorisé et être appuyé par l'établissement d'enseignement.

L'étude qualitative avait pour but d'apporter des éclaircissements sur les expériences vécues par les participants aux groupes de réflexion, selon l'interprétation faite par les chercheurs qualitatifs, et de souligner les retombées chez les établissements d'enseignement qui mettent de l'avant la formation expérientielle.

Composer avec l'incertitude

Céder le gouvernail

Les cours dont le type de présentation est classique sont donnés essentiellement de la même façon depuis des décennies. Ces cours s'appuient sur l'enseignement magistral et la mémorisation, des méthodes que les membres du corps professoral et les étudiants connaissent bien. D'une part, les professeurs se sentent à l'aise avec le contrôle que ces types d'enseignement procurent et, d'autre part, les étudiants se sentent à l'aise face à un type d'enseignement qu'ils connaissent bien.

Par contraste, les types de présentation pédagogique de la formation expérientielle – notamment ceux où interviennent les partenaires communautaires, comme l'ATIC et l'ANC – ne procurent pas le plein contrôle au chargé de cours. Lorsqu'un projet de FE est mis en place, les besoins, les aptitudes, l'emploi du temps et les rapports mutuels entre étudiants, chargés de cours et partenaires communautaires surgissent puis influent

sur la dynamique d'apprentissage. La façon dont les plans de projet sont mis en œuvre puis adaptés est moins prévisible, tout comme les extrants et les résultats du cours.

Les participants aux groupes de réflexion ont perçu dans les types de présentation de la FE un risque supérieur à celui des types de présentation classiques. Ils se sont exprimés sur la perte relative de contrôle dans les cours de formation expérientielle comparativement aux types de présentation classiques des cours. Ils ont relevé que cette perte de contrôle influe sur l'expérience vécue par les étudiants et ce que ces derniers apprennent, et qu'elle peut également comporter des retombées sur les partenaires communautaires. À l'occasion, ces retombées sont négatives.

« (...) nous avons vécu des catastrophes. Certainement, enfin je sais que nos rapports se sont détériorés en raison de cette perte de contrôle (...) »

Il importe de souligner, toutefois, que les chargés de cours ont vécu cette perte ou cession de contrôle de façon très contrastée, notamment lorsqu'ils en étaient à donner leurs premiers cours axés sur la formation expérientielle. Un participant au groupe de réflexion a qualifié cette expérience d'« intéressante », tandis qu'un autre a affirmé ce qui suit :

« (...) il y avait un peu d'incertitude en ce qui touche l'évaluation, et la mesure dans laquelle le partenaire communautaire intervenait dans l'évaluation était quelque peu... perturbante. »

Un autre participant a décrit cette incertitude en des termes plus dramatiques :

« Eh bien, ma toute première expérience a été... effrayante. J'avais l'impression qu'il se déroulait plein de choses qui échappaient à mon contrôle... il y avait tout le travail à réaliser avec les partenaires communautaires avant même le début du cours... La première fois : vous avez le contenu du cours en classe sur lequel vous n'exercez aucun contrôle, vous ignorez complètement ce que les étudiants vont faire avec le partenaire communautaire et les étudiants échappent à votre contrôle; cela convient s'ils sont en train de rédiger une dissertation, mais c'est effrayant lorsque vient le temps de les envoyer dans la collectivité. Vous ne connaissez pas d'avance les étudiants et, parallèlement, vous ne contrôlez pas la façon par laquelle le partenaire communautaire va nouer le dialogue avec vos étudiants. De plus, en ma qualité de professeur, ma vie entière est axée sur le contrôle que j'exerce comme professionnel... C'était également la première fois que je devais véritablement collaborer avec des personnes de l'extérieur et céder le gouvernail, ce qui s'est révélé pour moi une expérience très effrayante. »

La façon dont les chargés de cours vivent l'incertitude semble se rapporter au contexte dans lequel ils ont évolué au sein de la discipline, du département ainsi que de l'établissement d'enseignement. Dans les cas où les chargés de cours sont assurés d'obtenir l'appui des pairs et de l'établissement d'enseignement, à titre d'exemple, ils considèrent alors comme « intéressante » ou « quelque peu perturbante » la perte de contrôle vécue. Mais lorsque les chargés de cours se sentent moins appuyés, ils considèrent cette même perte de contrôle comme « écrasante » et « effrayante ».

Faire confiance au processus

Les chargés de cours optent pour une démarche pédagogique de formation expérientielle afin de susciter une expérience d'apprentissage propice à la participation, qui appuie l'apprentissage en profondeur et qui prépare les étudiants à la réussite. Les participants à des cours de FE (essentiellement des étudiants et des chargés de cours, mais peut-être également des partenaires communautaires) sortent intentionnellement de leur zone de confort pour s'investir dans un processus où ils doivent arriver à comprendre les choses au fur et à mesure. Le cours même devient un périple de la découverte dans lequel de nombreux résultats différents

sont possibles. Les étudiants deviennent les explorateurs d'une situation plutôt que des « assimilateurs » d'information. Dans un scénario idéal, les étudiants réfléchissent à leurs expériences au fur et à mesure, puis ils passent à l'étape suivante du périple.

« Voilà donc ce que je tente d'expliquer aux étudiants : il s'agit pour eux d'arriver à comprendre de quoi le projet aura l'air, la marche à suivre pour le concevoir, le mettre en œuvre. J'en suis à tenter véritablement de dire aux étudiants qu'ils doivent faire confiance au processus, mais au bout du compte c'est à moi qu'ils doivent faire confiance... C'était un vaste programme : il fallait les convaincre de faire confiance au processus, les convaincre de me faire confiance et que si le projet communautaire se plante et ne fonctionne pas, c'est correct parce qu'il y a eu un apprentissage, et que j'évalue leur apprentissage. L'évaluation ne porte pas tellement sur le produit final. Les choses peuvent donc aller terriblement mal, et lorsque c'est le cas, le projet consiste en partie à composer avec la situation. Cet état de choses fait partie de l'apprentissage et des points évalués. On est bien loin de la simple dissertation, où c'est la version finale qui est évaluée. »

Les chargés de cours s'investissent également dans la réflexion et le dépannage au fur et à mesure que le cours se déroule, ce qui entraîne au fil du temps une évolution de leurs cours de formation expérientielle. De cette façon, les participants au cours deviennent des « expérimentateurs » dans un contexte où les résultats sont incertains, plutôt que des diffuseurs et des mémoriseurs de savoir.

« L'expérience consistait donc à mettre en lien le monde de l'élaboration des politiques... avec les réalités concrètes des personnes avec lesquelles ils traitent quotidiennement. Il ne s'agissait pas simplement de comprendre mes idées, ni de chercher à comprendre si celles-ci ont une utilité ou non. Il fallait plutôt comprendre la recherche à partir du point de vue des gens, de leurs conceptions. Encore là, un tel processus ne se conceptualise pas en classe, du jour au lendemain. »

« Au départ, je pense qu'il s'agissait pour nous d'une expérience à mener pour voir dans quelle mesure nous pouvions mettre en lien les pratiques de recherche en classe avec les réalités sur le terrain. Nous avons également expérimenté un peu un certain nombre de choses : ça s'est bien passé dans certains cas, tandis que les résultats n'ont pas été aussi concluants que nous l'avions prévu au départ dans d'autres. Dans ce type de politique ou de philosophie, je fais participer les étudiants à des conversations portant sur la matière du cours, sur les choses que nous faisons... C'est ainsi que nous avons amorcé l'apprentissage et il s'agit d'un processus évolutif, où on apprend au moyen de la pratique. »

Le changement, c'est formidable!

Tant les étudiants que les chargés de cours qui prennent part à la formation expérientielle doivent être souples et ouverts aux situations imprévues, notamment s'ils participent avec des partenaires communautaires. Ceux pour qui la formation expérientielle est quelque chose de nouveau risquent d'être confus et inquiets. Les chargés de cours doivent jouer le rôle de guides auprès des étudiants et les aider à comprendre que l'incertitude fait naturellement partie du processus de formation expérientielle.

« [...] nous leur disons donc : " Vous devrez apprendre comment composer avec les situations inconnues, vous devrez vous donner une certaine marge de manœuvre dans votre planification. À l'étape de la planification, vous devez connaître l'orientation qui sera prise, mais elle pourra être modifiée. " [Mais les étudiants] souhaitent contrôler le processus. Donc l'un de mes défis consiste en fait à aider les étudiants à comprendre cet élément au sujet du contrôle. Qu'est-ce que le contrôle, comment composer avec celui-ci. Voilà l'un de mes défis. Comment vais-je m'y prendre? La plupart des étudiants étaient réceptifs, mais certains étaient réticents. Leur réticence était marquée. Ils disaient " Tu viens de changer ce point-là. Nous venons de changer ce point-ci. Le projet a changé.

Ce n'est plus pareil. " Ils craignent le changement. Et je ne cessais de leur dire : " Le changement, c'est formidable! " »

Les chargés de cours qui ont participé aux groupes de réflexion se sont exprimés sur l'immense satisfaction ressentie lorsqu'ils ont assumé leur rôle.

« J'ai certainement éprouvé un sentiment de réalisation; je pourrais employer le mot fierté ici... J'avais l'impression d'être un pionnier, parce qu'il s'agissait, comme je l'ai mentionné, du tout premier cours dans l'établissement d'enseignement à faire appel à une telle méthode. La fierté était donc effectivement, selon moi, le sentiment le plus dominant. »

« Je me sens bien. On a l'impression qu'on est véritablement en train de réaliser quelque chose. »

Libérer le potentiel de conscience de soi et de réflexion

Une version améliorée d'eux-mêmes

En formation expérientielle, les chargés de cours tentent de stimuler la « croissance de transformation » chez les étudiants au moyen d'une conscience de soi approfondie. Les participants aux groupes de réflexion ont presque unanimement décrit cet aspect comme l'une de leurs principales motivations à intégrer la formation expérientielle.

De plus, les participants aux groupes de réflexion ont dit se réjouir de voir les étudiants devenir des agents de changement social positif et acquérir une conscience de soi élargie.

« Je veux que les étudiants se mettent à réfléchir à la résolution de problèmes, plutôt qu'à se contenter de se plaindre du mauvais état dans lequel le monde est... Tout ce qui me préoccupe, c'est de les voir devenir de meilleures personnes; mon objectif consiste à ce que les étudiants acquièrent à la fin de leurs études universitaires une version améliorée d'eux-mêmes comparativement à la version qu'ils avaient au début de leurs études. De fait, je pense être parvenu à une certaine réussite à ce chapitre... Je crois bien avoir changé leur optique sur la vie, laquelle consiste par exemple à commencer à se soucier du mieux-être d'autrui plutôt que de simplement penser à eux-mêmes. »

« Je songe aux étudiants qui sont revenus me voir des semaines, des mois ou des années à la suite d'un tel cheminement : je n'ai jamais rien ressenti de tel; c'est très difficile à définir. C'est comme si j'avais, en quelque sorte, aidé l'étudiant à devenir un être humain plutôt qu'un simple élève ou un universitaire de talent. J'ai l'agréable impression que les étudiants ont mûri grâce à ce type de formation. J'espère que c'est vrai... L'un de mes étudiants m'a dit : " Grâce à toi, je fais des choses que je n'aurais jamais accomplies dans toute ma vie! "... Tout ce que je leur demande, c'est de donner le meilleur d'eux-mêmes et de repousser leurs propres limites. J'ai l'impression que ce type de formation – que je donne maintenant depuis 8 ans – est le meilleur moyen d'y parvenir, à mon sens. J'espère donc qu'un nombre croissant d'étudiants seront emballés par rapport à la formation expérientielle. »

Faire l'expérience de leurs opinions

Tous les participants aux groupes de réflexion ont décrit comment les étudiants avaient acquis une conscience de soi accrue lorsqu'ils ont participé à la réflexion⁸. Les étudiants qui se sont investis dans les

⁸ En réalité, les chargés de cours étaient peu nombreux à recourir au terme « réflexion » jusqu'à ce qu'un animateur du groupe de réflexion l'emploie dans la conversation.

travaux des cours avaient un incitatif à se percevoir, et à percevoir le monde, de façon différente. Ils ont appris à remettre en question leurs a priori sur leur vie et à se questionner sur leur réflexion, leur parti-pris et leurs craintes à propos d'autrui.

« [...] la réflexion en profondeur est venue d'une étudiante qui a affirmé ce qui suit : " Je me sens comme nerveuse à l'idée d'aller à l'activité... Je ne suis jamais allée à une telle activité où je serai la seule personne de race blanche ". ... au bout du compte, elle a affirmé : " Pourquoi est-ce que je raisonne de cette façon-là? Pourquoi suis-je nerveuse? " Elle a donc eu à se poser des questions sur son comportement... pour ma part, le courage manifesté par cette étudiante m'a vraiment impressionné, parce que je ne sais même pas si j'aurais pu agir de la sorte dans une telle situation. Il faut beaucoup de cran pour se regarder dans le miroir et dire : " Tout n'est pas au beau fixe⁹. Je me sens nerveuse. " Le jour suivant, elle s'est sentie toute emballée à propos de ce qu'elle avait accompli parce qu'elle s'est rendue à l'activité, qu'elle a rencontré des gens, qu'elle s'est présentée... et qu'elle a noué des liens d'amitié durant l'activité. C'est ce qu'elle a expliqué. Elle a affirmé ce qui suit : " Le fait d'avoir remis en question mon comportement a réellement constitué pour moi un incitatif à aller vers autrui. " »

Dans certains cas, les élèves étaient en mesure de se donner le défi, parfois littéralement, de pousser plus loin leur mode actuel de réflexion :

« Mais lorsqu'on leur demande de faire quelque chose, ça leur semble souvent assez difficile. Les étudiants se demandent : " Comment puis-je me mettre à poser des questions où sont en cause des particuliers ou participants que je ne connais pas véritablement? " Le point de départ est souvent une source de grande confusion. Mais ils progressent graduellement et je collabore avec chacun en particulier. »

Au dire de l'un des participants aux groupes de réflexion, les étudiants apprennent à éviter les a priori absolus sans tenir compte de leurs répercussions sociales et se mettent en fait à « faire l'expérience de leurs opinions. » Voilà une expression qui semble indiquer un examen réfléchi de ses propres a priori et de la façon dont ceux-ci influent sur la construction sociale de l'expérience vécue.

« Le seul sentiment d'avoir permis aux étudiants de remettre en question leurs a priori en les envoyant au sein de la collectivité, même si ce n'est qu'au niveau de base, leur fait prendre conscience de leur privilège. Ce seul processus est en soi colossal. »

Avoir peine à se servir des outils

Pour les chargés de cours, animer la réflexion critique en vue d'un apprentissage en profondeur n'est pas anodin. Chez un bon nombre d'étudiants, s'investir dans la réflexion critique risque d'être difficile et déconcertant.

« Certains des étudiants sont emballés : " Voilà pour moi une occasion exceptionnelle d'approfondir et d'apprendre quelque chose que je n'apprendrais pas autrement "... C'est un processus auquel tout le monde ne consent pas forcément. »

Bien que les étudiants soient prêts à y prendre part, la réflexion n'est « pas systématiquement agréable ». Chez tous les participants au groupe de réflexion, une question demeure ouverte : comment joindre un nombre accru d'étudiants pour les amener à participer aux cours axés sur la formation expérientielle?

⁹ On peut penser ici que la personne en question ne se sent ni exceptionnelle, ni supérieure, ni exempte de faute.

« Comment motiver les étudiants qui ne le sont pas déjà? Les étudiants déjà enthousiastes par rapport à la formation expérientielle n'ont besoin ni d'être guidés, ni d'être orientés. Ils en auront probablement besoin, mais pas dans la même mesure que les autres étudiants. Le gros défi consiste justement à motiver ces autres étudiants. »

Malgré le fait que les chargés de cours peinent à discerner des moyens améliorés pour libérer le potentiel de réflexion chez les étudiants, ils ont toutefois mentionné certains des outils dont ils se servent actuellement :

- La consignation de chaque expérience vécue et réflexion faite en lien avec ce cheminement.
- Le compte rendu, en petits et en grands groupes, des expériences vécues récemment dans le cours, et l'utilisation de ces comptes rendus comme base à des fins de dépannage et de détermination des prochaines étapes.
- Les tâches et expériences liées à la stratification ou à la classification par stades dans le contexte d'un cours, afin que la réflexion sur les tâches initiales prépare les étudiants à l'exécution des tâches subséquentes.
- On s'est également servi d'activités telles que les jeux de rôles, ce qui a permis aux étudiants de remettre en question leurs a priori sur eux-mêmes et autrui.
- Un participant au groupe de réflexion a parlé de l'appui à la réflexion en profondeur par la création d'un « *espace sécuritaire et ouvert* » en classe, où les étudiants se sentiraient davantage en mesure de faire part ouvertement de leurs réflexions.

La nécessité d'assortir la réflexion d'un but, sans quoi elle sombre dans le nombrilisme, pose une autre difficulté éventuelle (Kobayashi, 2003).

« Si vous voulez résoudre le problème, allez-y, mais n'appuyez pas votre démarche sur vos sentiments, ni sur vos préconceptions... Je répète sans cesse à mes étudiants ce qui suit : " Nous vivons dans une bulle. Beaucoup de gens ne disposent pas de ce que nous avons. Ces gens n'ont accès ni à l'électricité, ni à l'eau courante. Nous ne pouvons donc tout simplement pas sombrer dans le nombrilisme, prétendre que nous souffrons et que c'est ce qui justifie un changement de politique. " Il ne s'agit pas à mon sens d'un bon point de départ... Qui dit réflexion nombriliste dit réflexion superficielle. »

Bâtir la réciprocité

Prêter attention aux rapports

Dans les groupes de réflexion, les chargés de cours axés sur l'ATIC ou l'ANC ont exprimé des préoccupations quant à la réciprocité à bâtir entre participants du cours de formation expérientielle, à savoir les étudiants, les chargés de cours et les membres communautaires. Leur personnel de soutien et eux n'ont ménagé ni le temps, ni l'énergie pour mettre en place, favoriser et entretenir des liens avec des membres de groupes ou d'organismes communautaires avec qui ils ont travaillé. Outre le fait de puiser dans les réseaux actuels établis par eux et d'autres à l'université, ils ont dû prêter attention à l'établissement méthodique de rapports personnels.

« Si vous vous investissez dans la collectivité, vous devez à mon sens consacrer un peu plus de temps, voire beaucoup plus de temps, à la compréhension d'une partie de ses enjeux. Vous devez être au sein d'une collectivité, marcher au sein de celle-ci, vous adresser à des étrangers puis établir des rapports avec des personnes qui ne sont pas forcément désireuses d'établir des rapports avec autrui. C'est un pari difficile à relever. »

Les chargés de cours ont également relevé que la mise en œuvre de l'ANC ou de l'ATIC nécessite une communication continue durant et après le cours afin de comprendre et de gérer les attentes des partenaires communautaires.

« [...] s'il y a une chose que j'ai vraiment tirée de tout cela, c'est que je bénéficiais d'un immense appui de l'équipe, composée des gens établissant les rapports avec les partenaires communautaires... Cela m'apparaissait comme fantastique à l'époque. Mais à bien y penser, c'était terrible. Parce que je ne disposais d'aucun lien, je n'ai jamais vraiment remercié les partenaires communautaires convenablement et, si j'étais resté là, je ne pense pas que ces liens se seraient maintenus, en partie à cause de mon erreur de ne pas véritablement établir de lien et d'exécuter les tâches de base de ce que je qualifiais à l'époque de " travail insignifiant ". On m'a alors fait remarquer qu'il ne s'agissait pas de travail insignifiant, mais bien du point de concrétisation de la collectivité. Depuis ce jour, ma perception de la participation communautaire s'en est trouvée véritablement modifiée. »

Équilibre des pouvoirs

Les participants aux groupes de réflexion ont également tenté d'établir une réciprocité en appuyant le juste équilibre des pouvoirs, des privilèges et des moyens entre tous les participants au cours. Les partenaires communautaires ont dirigé des sujets de projet en fonction de leurs propres enjeux et besoins. Pour leur part, les étudiants étaient directement mis au défi de se questionner sur leurs propres a priori quant aux privilèges, aux aptitudes et aux ressources.

La nécessité d'équilibrer les rapports axés sur les pouvoirs et les privilèges entre les participants à la formation expérientielle peut contribuer au sentiment de perte de contrôle que vivent certains chargés de cours en formation expérientielle. En revanche, le fait de bâtir activement la réciprocité rehausse les possibilités de faire profiter à chacun des avantages et de générer, par les activités de formation expérientielle, des extrants et résultats qui sont significatifs pour la collectivité. Les étudiants vivent et comprennent la mesure dans laquelle leurs propres intérêts, besoins et aptitudes, les ressources et besoins de leurs partenaires communautaires, de même que la matière enseignée dans le cours sont en lien les uns les autres.

« [...] en réalité, c'est emballant de savoir que le cours sera utile tant pour les partenaires que les étudiants. Le cours devient en fait significatif pour tout le monde. »

« Mais ce que je souhaitais véritablement au bout du compte, c'est que mes étudiants aient accompli quelque chose de productif pour le partenaire communautaire, mais qui soit également en lien avec la matière du cours. J'avais pour véritable but l'intégration des éléments, plutôt que de voir un étudiant dire : " Voici ma dissertation du cours, voici mon projet communautaire. J'ai exécuté en fait deux choses distinctes, et c'est fini. " Cela dit, j'espérais véritablement que les étudiants puissent constater que la théorie traitée dans le cours se rapportait à l'expérience vécue dans les partenariats communautaires. »

Impossible de se consacrer à la participation communautaire sans être présent!

Les participants ont souligné que les cours d'ATIC peuvent être difficiles à mettre en œuvre. Il y a un besoin continu d'équilibrer les rapports entre les chargés de cours, les partenaires communautaires et les étudiants pour faire en sorte que l'expérience soit bénéfique pour toutes les parties en cause, sans être dirigée par l'établissement d'enseignement.

« C'est alors que les étudiants me regardent puis me demandent quels sont les projets que nous allons exécuter, ce à quoi je réponds que je ne sais pas. Je n'en ai aucune idée. Il faut d'abord rencontrer les

partenaires communautaires. Parce que si je vous indique les projets que vous allez faire, c'est comme si l'université dictait à la collectivité les besoins de celle-ci. Si je conçois isolément des projets pour vous dire ensuite, par exemple, voici les 7 projets que vous allez faire au sein de la collectivité, il ne s'agit pas alors véritablement de participation communautaire, mais plutôt d'une décision par le professeur de ce que la collectivité a besoin. »

Un participant des groupes de réflexion s'est rappelé le commentaire d'un partenaire communautaire ayant vécu l'expérience des cours axés sur l'ATIC sous l'égide de la participation communautaire : « *Impossible de se consacrer à la participation communautaire sans être présent!* » Cette remarque souligne à quel point il est important pour les étudiants d'être présents au sein de la collectivité afin que les résultats du cours puissent être bénéfiques pour tous. Elle sous-entend également des antécédents d'insatisfaction, dans les cas où il est perçu que les étudiants et les chargés de cours ne s'investissent que superficiellement au sein des collectivités, et où les a priori servaient à consolider les déséquilibres préalables relativement aux pouvoirs et aux privilèges.

Avoir une surcharge de travail, mais aussi un sentiment de réalisation

C'est davantage exigeant...

Les participants au groupe de réflexion ont dit consacrer davantage de temps aux tâches supplémentaires en lien avec leurs cours de formation expérientielle, notamment :

- enseigner aux étudiants la gestion du temps et la gestion de projet;
- composer avec la logistique de cours (en particulier dans le cas des cours axés sur l'ATIC, puisque les chargés de cours doivent faire le suivi et gérer des choses telles que le temps consacré par les étudiants dans la collectivité, le moment et le lieu des rencontres des étudiants avec les partenaires communautaires, le moyen de s'y rendre, le stationnement pour les partenaires communautaires qui se présentent sur le campus, etc.);
- obtenir les approbations en matière d'éthique pour les travaux de recherche dans les cours, faire du dépannage quant à la dynamique des groupes, et établir des rapports solides avec les partenaires communautaires;
- jouer le rôle de guides pour les étudiants qui se lancent dans la FE.

Les participants aux groupes de réflexion ont admis que la formation expérientielle comporte une lourde charge de travail supplémentaire. Pour le chargé de cours néophyte sur le plan de la formation expérientielle, cette charge de travail peut sembler écrasante. Au dire de l'un de ces derniers :

« À vrai dire, la toute première fois, j'espérais seulement survivre à ce processus. »

Même les chargés de cours chevronnés en formation expérientielle considèrent comme exigeantes les demandes liées au type de présentation pédagogique :

« [...] en tant que chargé de cours, je prends conscience chaque jour de mes contraintes en matière de temps et de ressources, ainsi que de mes autres engagements. Donc même si je souhaite changer le cours des choses, c'est parfois impossible. Cette réalité demeure à mes yeux une importante préoccupation. »

Un participant aux groupes de réflexion s'est rappelé la suggestion qu'un pair lui a formulée, selon laquelle le niveau de participation d'un chargé de cours relativement à la formation expérientielle correspondait à un « *modèle d'autoexploitation.* »

... mais ça en vaut la peine

En dépit du temps qu'il faut consacrer et des résultats imprévisibles, les participants aux groupes de réflexion ont dit avoir vécu une immense satisfaction de même qu'un sentiment de réalisation et de fierté dans le cadre de leurs cours axés sur la formation expérientielle.

« L'enseignement est à mes yeux davantage qu'un emploi : c'est ma passion. Je n'aurais pu faire autre chose dans la vie. Selon moi, l'effort supplémentaire auquel vous devez consentir pour apporter quelque chose de différent est important chaque jour. »

« Les étudiants incarnent nos espoirs et rêves d'une meilleure société... Tout ce qui me préoccupe c'est de les voir devenir de meilleures personnes; mon objectif consiste à ce que les étudiants acquièrent à la fin de leurs études universitaires une version améliorée d'eux-mêmes comparativement à la version qu'ils avaient au début de leurs études. De fait, je pense être parvenu à une certaine réussite à ce chapitre. »

« Selon moi, c'est assurément plus exigeant que le simple devoir de type classique, mais je n'en serais pas à ma sixième année en formation expérientielle si je n'estimais pas que celle-ci en vaut la peine. »

« La formation expérientielle a enrichi considérablement ma carrière; je serais incapable de simplement m'asseoir et donner des séminaires en quatrième année, où l'étudiant doit faire une lecture par semaine. »

Les participants aux groupes de réflexion se sont exprimés sur l'utilité de remettre en question les a priori des étudiants pour leur permettre de se percevoir différemment, de mettre en lien leurs travaux de cours avec leurs buts professionnels, et de faciliter leur passage aux études supérieures ou à une profession. Ils ont également décrit un sentiment de fierté lié à l'approfondissement d'une nouvelle méthode d'enseignement lorsqu'ils sentaient que quelque chose de plus efficace pouvait être accompli.

« C'est parce que c'est différent des autres cours que mon type de population étudiante a suivi. C'est également subversif, au sens où c'est nettement différent des cours magistraux ou des séminaires qu'ils suivent... c'est à la fois très différent, et aux antipodes de la diffusion habituelle du savoir en milieu universitaire. »

La charge de travail des étudiants constitue également un enjeu

Les participants aux groupes de réflexion étaient également d'avis que les cours axés sur la formation expérientielle nécessitaient, aux yeux des étudiants, beaucoup plus de travail comparativement aux cours suivant le type de présentation classique, et que ces derniers devaient satisfaire à des exigences lourdes et rigides relativement à leur temps. Les aptitudes en gestion de temps prenaient alors une importance plus cruciale que jamais.

Ils ont également relevé que les étudiants choisissent les cours axés sur la formation expérientielle dans le cursus en fonction des charges de travail liées aux cours dont le type de présentation est classique. Compte tenu des pressions exercées par les autres cours ainsi que des exigences supplémentaires en matière de temps et d'énergie, la motivation des étudiants à suivre un cours axé sur la formation expérientielle joue un rôle important. Les étudiants suivent-ils le cours axé sur la formation expérientielle seulement parce que ce cours est requis, ou s'ils nourrissent également un fort intérêt à l'égard de la matière? Les étudiants consentent-ils à travailler en pleine incertitude? Sont-ils plutôt du genre à résister à de telles expériences ou à les repousser?

« Il n'est pas toujours facile de savoir exactement le type d'expérience acquise par l'étudiant à partir de sa participation. Mes attentes sont élevées et j'attendrais d'eux qu'ils apprennent véritablement quelque chose de significatif à partir de leur participation au projet de recherche. Ce phénomène se produit-il? Pas forcément... Certains de ces étudiants sont emballés : il s'agit [à leurs yeux] d'une occasion exceptionnelle d'approfondir et d'apprendre quelque chose qu'ils n'apprendraient pas autrement. Ils prennent le tout très au sérieux... Cette expérience risque d'être très frustrante pour eux parce qu'ils doivent prendre des engagements supplémentaires. C'est un processus auquel tout le monde ne consent pas forcément. »

« [...] ils devaient avoir une certaine marge de manœuvre non seulement pour planifier, mais apporter des changements éventuels à leur planification. Les meilleurs étudiants étaient les plus réticents à ce chapitre... Les meilleurs étudiants, sur le plan des notes, apprennent de la façon dont nous « de coutume » aimons qu'ils apprennent : ils savent recourir à la bibliothèque ou aux librairies, acheter des ouvrages, et ainsi de suite. Ils font de bonnes recherches... Ils savent comment procéder à ce chapitre. Toutefois, ils ignorent comment collaborer, ils ignorent comment composer avec l'inconnu... Mais lorsque nous avons fait la recherche, nous avons constaté que plus les étudiants étaient souples, mieux ils s'en tiraient. Ce sont les étudiants de deuxième année qui étaient les meilleurs à ce chapitre. Quant aux étudiants de troisième et de quatrième année, tout ce qu'ils voulaient, c'est terminer leurs études. »

Les chargés de cours et leurs étudiants en formation expérientielle ont perçu que les cours axés sur la formation expérientielle exigeaient davantage de temps et d'énergie de la part des participants, faisaient intervenir l'incertitude et la perte de contrôle, avaient pour finalité autre chose que la diffusion prévisible du savoir allant du chargé de cours vers les étudiants, et tentaient d'inciter les participants à s'investir dans la réflexion critique. Voilà pourquoi de nombreux étudiants et chargés de cours en viennent à percevoir les cours axés sur la formation expérientielle comme étant des expériences chaotiques et « désagréables ».

« Deux éléments sont en cause ici : d'une part, dans quelle mesure l'expérience sera-t-elle désagréable et, d'autre part, ce caractère désagréable entravera-t-il ou non l'apprentissage, ce qui constitue l'élément le plus important. Autrement dit, les étudiants me détestent à cause de la méthode socratique adoptée en classe. Ils n'aiment pas qu'on leur pose des questions; ils n'aiment pas devoir sortir de leur zone de confort pour se mettre à réfléchir plutôt qu'à simplement communiquer par texto avec leurs amis. Il s'agit donc d'une épreuve que certains étudiants n'aiment pas au départ et à laquelle ils doivent s'habituer. Il y a aussi le fait qu'on est dans une course contre la montre. Le cours se donne seulement durant une session, il donne droit à trois crédits, et on ne souhaite pas que cette réaction désagréable bloque le progrès. »

Se sentir valorisé et être appuyé par l'établissement d'enseignement

Où puis-je insérer ça dans mon CV?

Les opinions étaient très diversifiées chez les participants aux groupes de réflexion quant à la mesure dans laquelle ils estimaient que leur travail en formation expérientielle était valorisé par autrui à l'université. D'après tous les participants, la formation expérientielle est considérée comme une activité hors normes par leurs pairs; toutefois, plusieurs d'entre eux ont également relevé que les cadres supérieurs de l'université semblaient valoriser et appuyer la formation expérientielle. Dans un cas, il y a eu une discordance perçue entre le participant à un groupe de réflexion et le département quant à la valorisation de la formation expérientielle.

« Je crois que la formation expérientielle est valorisée par l'université, mais c'est mon département qui procède aux embauches et non l'université... »

« Le temps consacré à l'enseignement de cours axés sur la FE dévalorise en réalité mon statut d'universitaire, parce que j'ai l'air de ne pas exécuter véritablement de travail concret... De plus, où puis-je insérer ça dans mon CV? La formation expérientielle n'est pas valorisée lorsque je postule un emploi. Au point où j'en viens à minimiser celle-ci parce qu'en l'appliquant, je ne ressemble plus à un universitaire. Ce type de formation exige aussi beaucoup de travail. Pour être franc, si j'étais avisé et que je souhaitais faire progresser ma carrière, j'évitais la formation expérientielle... Voilà donc un élément très très fondamental... Il faut valoriser la formation expérientielle si on souhaite que davantage de personnes se consacrent à celle-ci. »

Ce commentaire contraste avec ceux d'un autre participant à un groupe de réflexion qui estimait que les pairs de sa discipline manifestaient au moins une compréhension conceptuelle quant à la valeur des méthodes d'enseignement liées à la formation expérientielle communautaire. Cet autre participant a affirmé ce qui suit : *« [...] si je m'en tenais à l'enseignement... en ce qui touche les autres disciplines, je prêterais attention à certaines des questions abstraites et très théoriques. »* Voilà qui semble sous-entendre que le contexte, et le fait de se sentir valorisé pour son travail – ou du moins compris – peut influencer sur la décision de donner des cours axés sur la formation expérientielle.

Ces points peuvent sembler élémentaires, mais voilà véritablement le type d'appui...

Selon les descriptions faites par les participants aux groupes de réflexion, ces derniers ont obtenu concrètement divers niveaux d'appui à l'échelle du corps professoral en ce qui touche les activités de formation expérientielle au fil des ans, pendant que d'autres ont exprimé le besoin d'un appui à l'échelle du corps professoral. Les types d'appui dont ils ont parlé englobaient l'aide quant aux points suivants :

- la mise en lien avec les partenaires communautaires, le fait de créer des réseaux de contacts communautaires ou de puiser dans ceux-ci, et l'entretien de rapports vigoureux avec les partenaires;
- l'apprentissage du jargon et de la terminologie ayant trait à la FE, ainsi que des moyens optimaux de communiquer avec les partenaires communautaires;
- le soutien logistique relativement aux activités hors campus;
- les processus d'examen éthique en ce qui touche les projets de recherche en formation expérientielle.

« [...] trouver des partenaires communautaires, apporter une aide quant à la logistique des laissez-passer de stationnement, leur indiquer où se rendre, comment parvenir ici, dans quelle classe. Disposer tout simplement d'une liste de partenaires communautaires, en fait. Ces points peuvent sembler élémentaires, mais voilà véritablement le type d'appui dont j'ai besoin lorsque je tente de prêter attention à la démarche pédagogique du cours. »

Discussion

Malgré l'essor du corpus de recherche où l'on affirme que la formation expérientielle peut constituer un outil utile afin de rehausser l'apprentissage des étudiants et de permettre à ces derniers de mettre en lien la théorie et la pratique, peu de recherches ont porté sur les différences relatives entre les diverses méthodes d'enseignement de la formation expérientielle. Pour mettre en place des démarches pédagogiques en formation expérientielle, l'établissement d'enseignement, l'organisme communautaire et l'étudiant doivent consacrer du temps et des ressources. La présente étude donne des éclaircissements sur la mesure dans

laquelle trois méthodes d'enseignement liées à la formation expérientielle – nommément l'ANC, l'ATIC et les AAEC – se comparent relativement à leurs effets sur l'apprentissage des étudiants, l'expérience vécue en classe et les résultats pédagogiques, de même que les difficultés qui interviennent dans leur mise en place.

Il existe de nettes différences opérationnelles et logistiques entre ces démarches pédagogiques dès le départ. En ATIC, les étudiants sont intégrés au milieu de l'organisme communautaire, tandis que ceux en ANC jouent le rôle de conseillers et se situent davantage en périphérie de l'organisme. L'une et l'autre de ces démarches pédagogiques comportent des difficultés logistiques qui n'interviennent pas dans les AAEC. Il ressort clairement de l'examen de la documentation que l'ATIC est intrinsèquement plus difficile à mettre en place parce que le chargé de cours et le personnel de soutien¹⁰ s'investissent dans les questions logistiques, dont la découverte des partenaires communautaires appropriés, les vérifications policières (pour certains sites) et les assurances. Compte tenu de ces exigences – pour lesquelles le chargé de cours consacre du temps et de l'énergie supplémentaires – nul ne sera surpris du fait que la présente enquête révèle que, la plupart du temps, l'ATIC est mis en place pour les petits groupes et l'ANC, pour les grands groupes. De plus, l'ANC nécessite moins de partenaires communautaires pour chaque étudiant que l'ATIC parce que les étudiants travaillent en équipe. En dépit des différences logistiques entre l'ATIC et l'ANC, de nombreuses composantes sont fonction de l'aptitude du chargé de cours à établir et à entretenir des rapports.

La présente enquête met également en relief les incertitudes liées à l'instauration de l'ATIC et de l'ANC et qui sont absentes des cours de format classique : le chargé de cours est tenu de céder aux partenaires communautaires un certain contrôle quant aux intrants, aux processus et aux résultats du cours. Les résultats révèlent qu'une telle situation risque d'être vécue malaisément, tant chez les professeurs que les étudiants. Dans certains cas, elle a occasionné une détérioration des rapports avec le partenaire communautaire.

En outre, au cours du processus de recherche, il est devenu manifeste que la mise en place de l'ATIC ou de l'ANC ne suit pas forcément une voie menant vraisemblablement à des résultats optimaux. Selon le cycle d'apprentissage de Kolb (1984), la méthode idéale de formation expérientielle fait intervenir l'expérience concrète, suivie d'une observation réfléchie mettant en lien celle-ci avec le contenu ou la théorie du cours. Ce phénomène débouche ensuite sur l'achèvement d'un produit définitif comme un travail de session ou un rapport qui peut éclairer les futures mesures à prendre pour l'étudiant. Cette description peut servir d'heuristique quant à ce qui devrait se dérouler dans un cours. La mesure dans laquelle ces phases se produisent sur le plan de la pratique pédagogique reste cependant à déterminer.

Dans le cadre de notre étude, nous avons collaboré avec des chargés de cours enthousiastes et motivés à l'interne qui ont mis au point leurs propres modèles personnels d'enseignement de la FE grâce à leurs efforts individuels. Il est possible que de telles démarches ne s'appuient pas sur la théorie. Il se peut également que toutes les phases du cycle d'apprentissage de Kolb ne s'y trouvent pas, notamment les démarches prévues et intentionnelles d'observation réfléchie. Cependant, nous avons cherché à examiner s'il existait des différences entre les trois types de démarches pédagogiques quant à la formation expérientielle relativement à une gamme de résultats d'enseignement et d'apprentissage. Ces résultats comprennent la communication écrite, le travail d'équipe, la capacité de prévoir le travail et de s'attaquer à des problèmes inconnus, la stimulation et la motivation intellectuelles, de même que la valorisation relativement aux autres points de vue.

¹⁰ Le personnel de soutien englobe souvent le coordonnateur de la FE, chargé de la médiation des nouveaux rapports établis entre les organismes communautaires et les membres du corps professoral. Dans certains cas, les membres du corps professoral pourront être à la recherche d'un projet relatif à un cours en particulier. Dans d'autres cas, les organismes communautaires pourront comporter des projets provenant des besoins communautaires et se mettre à la recherche de membres du corps professoral et de leurs étudiants pour travailler à ces projets. Les coordonnateurs doivent faire en sorte que les membres du corps professoral soient au fait de la logistique liée aux questions de la gestion du risque, du passif d'assurance et de la procédure de vérification policière. Les coordonnateurs peuvent faciliter cet aspect. Les membres du corps professoral sont chargés d'établir les résultats d'apprentissage puis de négocier avec les partenaires communautaires quant à ce que les étudiants peuvent exécuter, de façon réaliste.

L'étude présente également un aperçu général d'une profession, ce qui favorise l'épanouissement professionnel et aide les étudiants à comprendre la mise en application concrète de concepts théoriques.

Ce que les étudiants ont relaté

Dans la présente étude, les étudiants ont accordé à l'ANC et à l'ATIC des notes supérieures à celles des AAEC selon plusieurs sous-échelles permettant de mesurer les construits de la participation des étudiants, des résultats pédagogiques, du contexte des cours, de la profondeur de l'apprentissage, ainsi que des résultats propres à la FE. En ce qui touche les méthodes d'enseignement de la FE faisant appel à un partenaire communautaire, comme l'ATIC et l'ANC, les étudiants ont révélé qu'ils s'investissaient davantage dans leur apprentissage que ceux du groupe des AAEC. Il y avait des données claires sur le rehaussement de l'apprentissage actif et en collaboration : les étudiants posaient des questions en classe, ils contribuaient aux discussions en classe, ils collaboraient avec les autres étudiants et ils intégraient des idées provenant de différents cours et de l'extérieur de la classe. Ce résultat est compatible avec la proposition selon laquelle l'ATIC contribue à la participation des étudiants (Galling et Moely, 2003), et l'ANC donne des résultats semblables.

Tant en ce qui touche l'ATIC que l'ANC, les étudiants ont accordé des notes supérieures en ce qui concerne les résultats de la FE comparativement aux étudiants dans les AAEC. Les étudiants convenaient du fait qu'ils avaient accru leur compréhension de la collectivité, qu'ils étaient en mesure d'appliquer la théorie à la pratique, qu'ils estimaient pouvoir apporter une contribution significative à leur collectivité ou société et qu'ils jugeaient le cours utile à leur épanouissement professionnel. De tels résultats portent à croire que les stratégies de la FE comme l'ANC et l'ATIC comportent des avantages en raison de la nature de l'expérience d'apprentissage : elles invitent les étudiants à s'investir dans leur apprentissage puis leur proposent un contexte dans lequel ils peuvent mettre en application ce qu'ils ont appris.

De plus, les étudiants dans les cours axés sur l'ATIC ou l'ANC ont relaté qu'ils étaient moins susceptibles de faire l'objet d'une évaluation à l'aide de méthodes axées sur la mémorisation que les étudiants des AAEC. Ce résultat est compatible avec la notion selon laquelle l'ATIC comporte un milieu d'apprentissage qui favorise la réflexion de niveau supérieur et se distance de l'apprentissage superficiel (p. ex., voir Hall et al., 2004). En effet, il est intéressant de constater que les étudiants de l'ATIC et de l'ANC obtenaient des notes quantitativement supérieures en ce qui touche la réflexion cognitive de niveau supérieur faisant appel à l'analyse, à la synthèse, à la formulation de jugements, à l'application de théories et au perfectionnement de leurs aptitudes en résolution de problèmes comparativement au groupe des AAEC; ce résultat n'est toutefois pas significatif au niveau alpha ,05.

Nous n'avons pas décelé de différences entre les trois démarches pédagogiques quant à la comparaison des mesures des motifs en profondeur et de la stratégie en profondeur. La recherche a révélé le fait suivant : les étudiants peuvent adapter leur démarche d'apprentissage, qu'elle soit superficielle ou en profondeur, en fonction du milieu d'apprentissage du cours (Lizzio, Wilson et Simons, 2002; voir également Biggs et Tang, 2011). L'enseignement de grande qualité, les normes et buts clairs, une charge de travail suffisante de même qu'une évaluation appropriée poussent les étudiants à adopter des démarches d'apprentissage en profondeur (Wilson et Fowler, 2005; Baeten et al., 2010). Dans la présente enquête, lorsque la méthode d'enseignement de la FE faisait intervenir un partenaire communautaire, les notes accordées aux normes et buts clairs ainsi qu'à la charge de travail étaient inférieures. Une lourde charge de travail risque d'entraver chez les étudiants l'adoption de méthodes d'apprentissage en profondeur (Lizzio et al., 2002; Hall et al., 2004; Law et Meyer, 2011), ce qui pourrait occasionner une baisse des notes données à l'ANC et à l'ATIC comparativement aux AAEC. À l'inverse, les résultats invalides pourraient découler du fait que les motifs en profondeur et la stratégie en profondeur puisent dans des croyances et attributs personnels et antérieurs qui résistent au changement ou sont difficiles à mesurer. En effet, les trois groupes affichaient des notes semblables, quelle que soit la méthode d'enseignement. Peut-être aurions-nous pu discerner des changements si de telles

mesures avaient été également prises au début du cours, plutôt que seulement à la fin de celui-ci. Hélas, la présente enquête ne permet pas de trancher entre les possibilités susmentionnées.

Les résultats les plus importants sont peut-être liés au fait que les étudiants de l'ATIC et de l'ANC aient relaté que leurs expériences ont débouché sur des résultats pédagogiques positifs. Grâce à leurs cours, ils ont réfléchi à leur épanouissement professionnel et ils étaient davantage en mesure d'appliquer des concepts théoriques. En effet, les étudiants de l'ANC obtenaient des notes supérieures relativement aux aptitudes génériques telles que le travail d'équipe, la communication écrite et la capacité de planifier leur travail. Ces résultats mettent en relief l'importance des possibilités expérientielles ainsi que leur lien avec le monde, au-delà de la sphère universitaire.

Tant les étudiants de l'ATIC que ceux de l'ANC ont précisé qu'ils parvenaient mieux à comprendre les enjeux auxquels font face leurs collectivités puis à apporter une contribution positive à ce chapitre. De tels résultats s'inscrivent dans la notion selon laquelle la formation expérientielle est propice au développement de la citoyenneté, suivant la description faite en introduction.

La principale source de préoccupation chez les étudiants inscrits aux cours d'ATIC et d'ANC a semblé être le contexte des cours. Par rapport aux étudiants des AAEC, ceux dans les cours d'ATIC et d'ANC ont fait état de notes inférieures quant à plusieurs mesures du contexte des cours, dont la qualité de l'enseignement (quoique celle-ci ait fait l'objet d'un niveau de signification marginal), les normes et buts clairs, et une charge de travail supérieure. Ces résultats montrent qu'il est difficile de mettre en place des types de formation expérientielle où interviennent des partenaires communautaires.

Ce que les chargés de cours ont affirmé

De façon constante, les participants aux groupes de réflexion (GR) des chargés de cours ont exprimé le point de vue selon lequel la mise en place de la formation expérientielle « en valait la peine ». Un élément clé de motivation quant à l'adoption de la formation expérientielle se rapportait aux données courantes selon lesquelles cette formation était propice à la « croissance de transformation », ce qui permettait aux étudiants de se pencher sur leurs propres croyances et compréhension d'un sujet en particulier au moyen du cheminement par la formation expérientielle. Un chargé de cours a relevé que la formation expérientielle invite les étudiants à se percevoir comme des agents compétents de changement social positif, pendant qu'un autre a décrit qu'il avait eu pour sensation « d'avoir aidé en quelque sorte un étudiant à devenir un être humain, plutôt que simplement un élève ou un universitaire compétent. »

Les chargés de cours ont également admis l'importance de la réflexion dans le cadre du processus de formation expérientielle, suivant ce que révèle la documentation comme quoi la mise en œuvre efficace de la FE exige des étudiants ce qui suit : a) apprendre le contexte théorique; b) appliquer le savoir acquis tout en rendant service à la collectivité; c) réfléchir aux expériences vécues (Mooney et Edwards, 2001; Strage, 2004). La recherche montre que les étudiants de l'ATIC qui s'investissent dans la réflexion affichent des capacités cognitives (comme l'analyse, la synthèse, et l'application de la théorie) supérieures à ceux qui ne le font pas (Eyler, 2002). Toutefois, les participants aux groupes de réflexion ont admis avoir eu peine avec les moyens d'amener les étudiants à s'investir dans la réflexion. Bien qu'on puisse recourir à des devoirs¹¹ pour faciliter la réflexion, comme les registres, les discussions collectives en ligne ou en classe, et la rédaction d'un journal (Sattler et Peters, 2011), les participants aux groupes de réflexion ont mentionné qu'il était « très difficile » de motiver les étudiants réticents à participer.

Les participants aux groupes de réflexion ont également signifié clairement que la mise en œuvre de méthodes d'enseignement axées sur la formation expérientielle qui s'appuient sur des partenaires

¹¹ Des exemples de devoirs figurent dans Kajner et al. (2013).

communautaires (comme l'ATIC et l'ANC) exige effectivement de surmonter d'autres difficultés pédagogiques qui sont absentes des méthodes d'enseignement de type classique. Ils ont fait remarquer que la participation des partenaires communautaires rend intrinsèquement plus « risquée » la formation expérientielle. Le chargé de cours n'exerce pleinement le contrôle ni sur la façon dont les plans de projet sont instaurés et adaptés, ni sur les extrants et résultats du cours : ce facteur a poussé certains professeurs à décrire la mise en place de la formation expérientielle en des termes aussi marqués qu'« effrayante. »

Les chargés de cours ont souligné que l'instauration de tels types de formation expérientielle exige beaucoup de travail, ainsi que du temps supplémentaire servant à établir et favoriser les rapports avec les partenaires communautaires, à aider les étudiants à acquérir des aptitudes en gestion de temps, et à gérer la logistique des cours (comme prendre des dispositions pour les laissez-passer de stationnement des partenaires communautaires). Ces préoccupations soulignent l'importance de l'infrastructure et du soutien d'ordre logistique (Abes et al., 2002; Furco et Holland, 2004; Hou, 2010). À titre d'exemple, il se peut que les centres de soutien à l'enseignement doivent jouer un rôle afin de réunir les membres du corps professoral pour qu'ils communiquent les pratiques exemplaires en gestion de la charge de travail dans le contexte de l'ANC ou de l'ATIC. Les chargés de cours soulignent que les étudiants composent eux aussi avec des charges de travail supérieures, parce que les cours axés sur l'ANC et l'ATIC imposent des exigences plus lourdes et moins souples quant au temps consacré par les étudiants. Il se peut également que ces derniers soient inquiets ou confus en raison du caractère imprévisible de la formation expérientielle qui les fait sortir de leur zone de confort.

Fait peut-être le plus important, les chargés de cours ont exprimé diverses opinions quant à la mesure dans laquelle ils estimaient que la formation expérientielle était valorisée par autrui à l'université. Ils ont précisé que la formation expérientielle n'est pas encore considérée comme un mode d'enseignement habituel à l'université et, quoique les cadres supérieurs aient semblé valoriser leur travail dans le domaine de la FE, ils ont posé la question suivante : « Où puis-je insérer ça dans mon CV? » De tels commentaires sont repris dans la documentation. Au sein de nombreuses universités, l'ATIC n'est ni reconnu à titre d'« activité intellectuelle », ni récompensé dans l'évaluation menant à la permanence ou l'avancement (Abes et al., 2002; Hughes et Mighty, 2010; Sattler et Peters, 2011). Par conséquent, il est possible que les membres du corps professoral perçoivent peu d'incitatifs à investir temps et efforts pour faire participer les étudiants à l'ATIC (Abes et al., 2002; Hughes et Mighty, 2010). Bien que l'ATIC nécessite un investissement en temps supérieur comparativement à l'enseignement sous sa forme classique, les membres du corps professoral sont disposés à investir leur temps moyennant des possibilités de récompense au bout du compte (McKay et Rozee, 2004).

Résultats clés

Nous avons entrepris de comparer les avantages que présentent trois démarches pédagogiques en formation expérientielle – à savoir l'ANC, l'ATIC et les AAEC – quant aux difficultés de mise en œuvre et effets sur l'apprentissage des étudiants, à l'expérience vécue en classe et aux résultats pédagogiques. Le processus d'instauration de la formation expérientielle ne se déroule pas forcément sans heurts. Les chargés de cours ayant pris part à la présente étude étaient enthousiastes, ils avaient adopté précocement la formation expérientielle dans l'optique d'en faire bénéficier leurs étudiants. Cependant, les étudiants ont constamment attribué une note inférieure au contexte des cours de formation expérientielle faisant intervenir des partenaires communautaires.

Cette discordance manifeste peut s'expliquer de plusieurs façons. Certains chargés de cours ont fait remarquer que la mise en œuvre de cours axés sur la formation expérientielle auxquels prennent part des partenaires communautaires est intrinsèquement compliquée et difficile. Les néophytes à ce chapitre ont avoué qu'il y avait eu certains « désastres », ce qui a peut-être influé sur les évaluations négatives des étudiants en lien avec la qualité de l'enseignement, la charge de travail des cours ainsi que la clarté des buts et des normes. De plus, comme l'ont relevé les chargés de cours, les étudiants devaient parfois déployer des

efforts considérables pour composer avec l'incertitude ayant trait aux cours d'ATIC et d'ANC, leur format souvent inconnu et la quantité de travail requise. Il se peut que d'autres priorités concomitantes dans leur programme menant à l'obtention d'un grade aient exacerbé la gestion d'une charge de travail accrue pour les étudiants.

Il ressort de la recherche sur les notes données par les étudiants au rendement de l'enseignement et à la charge de travail des cours un tableau complexe. Certaines études révèlent un lien positif entre la charge de travail et la perception d'un cours par les étudiants; autrement dit, une augmentation du travail entraîne une amélioration de la perception chez l'étudiant parce que ce dernier doit consacrer du temps à la matière (Marsh, 1982). Par contraste, l'auteur Centra (2003) a relaté que les cours perçus comme moins difficiles et ayant une charge de travail allégée avaient tendance à obtenir une note supérieure en ce qui touche la clarté et le caractère approprié des examens, des notes et des devoirs. Dans la même veine, les auteurs Greenwald et Gilmore (1997) ont relaté qu'une charge de travail alourdie dans un cours influera de façon négative sur les notes données à l'enseignement. Enfin, les auteurs Lizzio et al. (2002) ont fait valoir que les charges de travail allégées donneront aux étudiants des occasions accrues de s'investir dans l'apprentissage en profondeur.

La présente enquête révèle des données justifiant l'apprentissage participatif ainsi qu'une perception élevée de la charge de travail. Toutefois, une question suscite des préoccupations : les chargés de cours risquent d'écooper dans les notes reçues s'ils font appel aux méthodes pédagogiques novatrices et à charge de travail élevée que sont l'ATIC ou l'ANC.

Voici d'autres résultats obtenus :

- Tant les étudiants que les chargés de cours conviennent des avantages que présentent l'ANC et l'ATIC en vue de rehausser la participation à l'apprentissage et de générer des résultats positifs en matière de formation expérientielle.
- Bien que l'ATIC et l'ANC aient fait l'objet de notes supérieures comparativement aux AAEC à plusieurs sous-échelles visant à mesurer la participation et les résultats pédagogiques, les étudiants convenaient clairement du fait que l'ATIC comportait une charge de travail supérieure à celle de l'ANC. Malgré le fait que l'une et l'autre de ces démarches pédagogiques favorisent l'apprentissage actif et en collaboration, il n'existe aucune différence entre elles relativement aux résultats de la formation expérientielle au chapitre de l'application de la théorie, de l'épanouissement professionnel et du développement de la citoyenneté. Les résultats invalides s'y rapportant devront faire de nouveau l'objet d'expériences dans d'autres études.
- Si plusieurs effets positifs ressortent des méthodes d'enseignement axées sur la FE et auxquelles participe un partenaire communautaire comme l'ATIC et l'ANC, c'est l'ANC qui, comparativement à l'ATIC, comporte le plus fort potentiel de répondre aux besoins d'un nombre accru d'étudiants, sans représenter une lourde charge en matière de temps ni de ressources.
- En outre, les étudiants font état d'une charge de travail accrue et perçoivent que ni les normes, ni les buts ne sont clairs dans les cours d'ATIC par rapport à ceux de l'ANC. Voilà qui peut constituer un risque pour les professeurs qui peuvent être pénalisés pour avoir intégré une méthode d'enseignement novatrice (mais inconnue), bien que celle-ci puisse se révéler bénéfique au bout du compte pour les étudiants.

Recommandations

La présente recherche appuie la conclusion selon laquelle les activités de formation expérientielle que sont l'ATIC et l'ANC rehausseront bel et bien le cheminement des étudiants en matière d'apprentissage. Cependant, si les établissements d'enseignement postsecondaire souhaitent recourir pleinement à l'ANC ou à l'ATIC pour améliorer l'apprentissage des étudiants, certains travaux devront être exécutés pour garantir la réussite du

processus, tant chez les étudiants que les chargés de cours. Les résultats laissent entrevoir quelques recommandations :

- Les membres du corps professoral et les bureaux des établissements d'enseignement qui appuient la formation expérientielle feraient bien de pondérer les avantages de l'ATIC, de l'ANC ou même des AAEC au fur et à mesure qu'ils planifient les cours, les stratégies de formation expérientielle, de même que les types de ressources nécessaires pour garantir des expériences d'apprentissage réussies chez les étudiants. De toute évidence, l'ATIC et l'ANC nécessitent un appui quant aux aspects juridiques, à l'obtention et au maintien de possibilités de service, de partenaires communautaires ou de clients, ainsi qu'au perfectionnement du corps professoral. Une formation ou un appui sous une forme ou une autre est également nécessaire pour les partenaires communautaires, notamment en ce qui touche les attentes et les obligations. En guise d'aspect à prendre en considération, il reste à savoir si ces besoins seront optimalement comblés ou non par la centralisation des opérations administratives ou la création de bureaux de formation expérientielle fondés sur le corps professoral.
- Il se pourrait que les programmes de formation expérientielle soient mieux reçus par les étudiants si les programmes menant à l'obtention d'un grade étaient structurés de telle sorte que les cours d'ATIC et d'ANC soient donnés à partir de la deuxième année ou ultérieurement, pour faire en sorte que les étudiants soient préparés convenablement à travailler avec les partenaires communautaires. Selon toute vraisemblance, lorsque les étudiants acquièrent le savoir et les aptitudes au cours des premières années du programme menant à l'obtention d'un grade, il est bien possible que leur inquiétude quant à l'idée de suivre un cours faisant intervenir un partenaire communautaire s'en trouve apaisée. Des activités en classe pourront servir, au cours de ces premières années, à raffermir les aptitudes des étudiants à entreprendre l'ATIC ou l'ANC ultérieurement durant leur programme. Autrement, les étudiants ont besoin d'un cours ou d'un atelier préparatoire. Dans certains cours, les mentors de la formation expérientielle ont joué le rôle d'« adjoint à l'enseignement » afin d'appuyer la composante expérientielle du cours.
- S'il faut étendre la formation expérientielle faisant intervenir des partenaires communautaires au-delà des adopteurs précoces et des enthousiastes, il y a lieu alors de donner aux membres du corps professoral l'accès à des possibilités de soutien et de perfectionnement professionnel qui pourront les aider à concevoir des cours de formation expérientielle et à déterminer les façons optimales de structurer ceux-ci. Comme l'ont révélé les résultats qualitatifs, les chargés de cours participants qui pouvaient assurément compter sur l'appui des pairs et de leur établissement d'enseignement ont qualifié d'« intéressant » plutôt que d'« effrayant » le processus de mise en place de la formation expérientielle. Parmi les sources de préoccupation en particulier, il y a : l'établissement et l'entretien de rapports avec les partenaires communautaires; l'intégration et l'évaluation de la réflexion dans les cours de formation expérientielle; la reconnaissance des difficultés d'apprentissage auxquelles font face les étudiants qui suivent ces cours. De plus, des recherches menées préalablement révèlent que les politiques d'avancement ou incitatives aident souvent les membres du corps professoral à être réceptifs face à l'utilisation de l'ATIC ou de l'ANC dans leur cursus (Furco et Holland, 2004). Bien que l'ATIC et l'ANC nécessitent un investissement accru en matière de temps comparativement à l'enseignement sous sa forme classique, les membres du corps professoral sont prêts à y consacrer leur temps s'il y a des possibilités de récompense au bout du compte (McKay et Rozee, 2004).
- Enfin, étant donné les exigences qui incombent aux étudiants dans l'ANC et l'ATIC et que les étudiants connaissent mal ces méthodes, il importe que les conditions d'apprentissage dans les cours appuient la réalisation des étudiants. Voici des moyens possibles d'y parvenir :
 - établir des normes et buts clairs au début du cours;
 - prévoir des projets appropriés et réalistes que les étudiants pourront mener à bien, compte tenu des contraintes de temps;
 - faire en sorte que les chargés de cours et les partenaires communautaires aient l'occasion de fournir aux étudiants une rétroaction formative;

- donner aux étudiants des possibilités de tirer au clair avec le chargé de cours ou le partenaire communautaire les malentendus, quels qu'ils soient.

BIBLIOGRAPHIE

- Abes, E. S., Jackson, G. et S. R. Jones (2002), « Factors that motivate and deter faculty use of service learning », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 9 n° 1, p. 5-17.
- Academic Policy Planning and Research Committee, Senate of York University (2010), *University Academic Plan 2010-2015: Enhancing Academic Quality in a Globalized World*, Toronto, Université York.
- Altman, I. (1996), « Higher education and psychology in the millennium », dans *American Psychologist*, vol. 51 n° 4, p. 371-378.
- Anyon, Y. et M. A. Fernandez (2007), « Realizing the potential of community-university partnerships », dans *Change*, vol. 39 n° 6, p. 40-45.
- Ash, S. L. et P. H. Clayton (2004), « The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment » dans *Innovative Higher Education*, vol. 29 n° 2, p. 137-155.
- Association of American Colleges and Universities (2007), *College learning for the new global century. A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's promise*. Extrait de : http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. et J. A. Yee (2000), *How service learning affects students*, Los Angeles (Californie), Higher Education Research Institute, UCLA.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. et F. Dochy (2010), « Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness », dans *Educational Research Review*, vol. 5 n° 3, p. 243-260.
- Barron, B. et L. Darling-Hammond (2008), *Teaching for meaningful learning: A review of research of inquiry-based and cooperative learning*, San Rafael (Californie), The George Lucas Educational Foundation. Extrait de : <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- Belcheir, M. J. (2003), *Active learning in and out of the classroom: Results from the National Survey of Student Engagement*, n° de rapport BSU-RR-2003-02, Indianapolis (Indiana), Office of Institutional Advancement, ERIC Document Reproduction no. ED480933.
- Beere, C. (2009), « Understanding and enhancing the opportunities of community-campus partnerships » dans *New Directions for Higher Education*, n° 147, p. 55-63.
- Biggs, J. B. (1989), « Approaches to the enhancement of tertiary teaching », dans *Higher Education Research & Development*, vol. 8 n° 1, p. 7-25.
- Biggs, J. B., Kember, D. et D. Leung (2001), « The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ- 2F », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71 n° 1, p. 133-149.
- Biggs, J. B. et C. S. Tang (2011), *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*, Maidenhead (Royaume-Uni), Open University Press.

- Blanton, J. (2007), « Engagement as a brand position in the higher education marketplace », dans *International Journal of Educational Advancement*, n° 7, p. 143-154.
- Blunson, B., Reed, K., McNeil, N. et S. McEachern (2003), « Experiential learning in social science theory: An investigation of the relationship between student enjoyment and learning », dans *Higher Education Research & Development*, vol. 22 n° 1, p. 43-56.
- Bobbitt, L. M., Inks, S. A., Kemp, K. J. et D. T. Mayo (2000), « Integrating marketing courses to enhance team-based experiential learning », dans *Journal of Marketing Education*, vol. 22 n° 1, p. 5-24.
- Borden, A. W. (2007), « The impact of service-learning on ethnocentrism in an intercultural communication course », dans *Journal of Experiential Education*, vol. 30 n° 2, p. 171-183.
- Bowen, S. (2005), « Engaged learning: Are we all on the same page? », dans *Peer Review*, vol. 7 n° 2, p. 4-7.
- Boyer, E. L. (1990), « *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate* », Princeton (New Jersey), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. et P. Ginns (2008), « The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences », dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33 n° 5, p. 535-545.
- Bringle, R. G. et J. A. Hatcher (1999), « Reflection in service-learning: Making meaning of experience », dans *Educational Horizons*, vol. 77 n° 4, p. 179-185.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. et R. Muthia (2010), « The role of service-learning on the retention of first-year students to second year », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 16 n° 2, p. 38-49.
- Brower, A. M. et K. K. Inkelas (2010), « Living-learning programs: One high-impact educational practice we now know a lot about », dans *Liberal Education*, vol. 96 n° 2, p. 36-43.
- Building a More Engaged University: Strategic Directions for York University 2010-2020*. White Paper Overview (2010), Extrait de :
http://vpap.info.yorku.ca/files/2012/09/White_Paper_Overview_April_15.pdf
- Buys, N. et S. Bursnall (2007), « Establishing university-community partnerships: Processes and benefits », dans *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 29 n° 1, p. 73-86.
- Brown, K. T. (2011), « A pedagogy of blending theory with community based research », dans *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23 n° 1, p. 119-127.
- Brownell, J. E. et L. E. Swaner (2010), *Five High-Impact Practices: Research on Learning Outcomes, Completion, and Quality*, Washington (DC), Association of American Colleges and Universities.
- Alliance canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire (2013), *Qu'est-ce que l'apprentissage par le service communautaire?* Extrait de :
http://www.communityservicelearning.ca/fr/welcome_what_is.htm

- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), *Carnet du savoir : Les avantages de l'apprentissage fondé sur l'expérience*, Ottawa, auteur inconnu. Extrait de :
http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/34-02-21-F_cs-meta.pdf
- Case, J. et R. Gunstone (2003), « Going deeper than deep and surface approaches: A study of students' perception of time », dans *Teaching in Higher Education*, vol. 8 n° 1, p 55-69.
- CCI Research Inc. (2009), *Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Centra, J. A. (2003), « Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work », dans *Research in Higher Education*, vol. 44 n° 5, p. 495-518.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Research*, Londres, Sage Publications.
- Chavan, M. (2011), « Higher education students' attitudes towards experiential learning in international business », dans *Journal of Teaching in International Business*, vol. 22 n° 2, p. 126-143.
- Coates, H. (2006), « The value of student engagement for higher education quality assurance », dans *Quality in Higher Education*, vol. 11 n° 1, p. 25-36.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences - second edition*, Hillsdale (New Jersey), Earlbaum.
- Cohen, J. (1992), « A power primer », dans *Psychological Bulletin*, vol. 112 n° 1, p 155-159.
- DeClou, L., Sattler, P. et J. Peters (2013), *L'Université de Waterloo et l'apprentissage intégré au travail : trois perspectives*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Diseth, G. E. et Y. Martinsen (2003), « Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement », dans *Educational Psychology: An international journal of experimental educational psychology*, vol. 23 n° 2, p. 195-207.
- Donovan, J. (2008), « Effective use of EE-learning in a graduate education course », dans *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 8 n° 3, p. 61-78.
- Duffy, J., Moeller, W., Kazmer, D., Crespo, V., Barrington, L., Barry, C. et C. West (2008), « Service-learning projects in core undergraduate engineering courses », dans *International Journal for Service Learning in Engineering*, vol. 3 n° 2, p. 18-41.
- Dyment, J. E. et T. S. O'Connell (2011), « Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research », dans *Teaching in Higher Education*, vol. 16 n° 1, p. 81-97.
- Elton, L. (2001), « Research and teaching: Conditions for a positive link », dans *Teaching in Higher Education*, vol. 6 n° 1, p. 43-56.
- Ellis, P. D. (2010), *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta analysis and the interpretation of research results*, Cambridge (Angleterre), Cambridge University Press.

- Estes, C. A. (2004), « Promoting student-centered learning in experiential education », dans *Journal of Experiential Education*, vol. 27 n° 2, p. 141-160.
- Evenbeck, S. et K.E. Johnson (2012), « Student must not become victims of the completion agenda », dans *Liberal Education*, vol. 98 n° 1, p. 26-33.
- Eyler, J. (2001), « Creating your reflection map », dans M. Canada (éd.), *Service-Learning: Practical Advice and Models* (p. 36-43), San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Eyler, J. (2002), « Reflection: Linking service and learning: Linking students and communities », dans *Journal of Social Issues*, vol. 58 n° 3, p. 517-534.
- Eyler, J. et D.E. Giles (1999), *Where's the learning in service learning?*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E., Jr., Stenson, C. M. et C. J. Gray (2001), *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000 - third edition*, Washington (DC), Corporation for National and Community Service.
- Eyler, J., Giles, D. E. et A. Schmeide (1996), *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*, Nashville (Tennessee), Vanderbilt University.
- Fox, R. A., McManus, I. C. et B. C. Winder (2001), « The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71 n° 4, p. 511-530.
- Fredericksen, P. J. (2000), « Does service learning make a difference in student performance? », dans *The Journal of Experiential Education*, vol. 23 n° 2, p. 64-74.
- Furco, A. (2001), « Advancing service-learning at research universities », dans *New Directions for Higher Education*, n° 114, p. 67-78.
- Furco, A. et B. Holland (2004), « Institutionalizing service learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers », dans M. Langseth & W. Plater (éd.), *Public work and the academy: A guidebook for academic administrators on civic engagement and service learning* (p. 23-39), San Francisco (Californie), Anker/Jossey-Bass.
- Gallini, S. M. et B.E. Moely (2003), « Service-learning and engagement, academic challenge, and retention », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 10 n° 1, p. 5-14.
- Gardner, E. B. et C.M. Baron (1999), « Attitudinal and academic effects of service learning », dans *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, vol. 18 n° 1-2, p. 97-109.
- Garlick, S. et A. Langworthy (2008), « Benchmarking university community engagement: Developing a national approach in Australia », dans *Higher Education Management and Policy*, vol. 20 n° 2, p. 105-117.
- George, D. et P. Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Boston (Massachusetts), Allyn and Bacon.
- Giles, D. E. et J. Eyler (1998), « A service learning research agenda for the next five years », dans *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 39 n° 6, p. 65-72.

- Greenwald, A. G. et G. M. Gillmore (1997), « No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 89 n° 4, p. 743-751.
- Griffin, P., Coates, H., Mcinnis, C. et R. James (2003), « The development of an extended course experience questionnaire », dans *Quality in Higher Education*, vol. 9 n° 3, p. 259-266.
- Groh, C. J., Stallwood, L. G. et J. J. Daniels (2011), « Service learning in nursing education: Its impact on leadership and social justice », dans *Nursing Education Perspectives*, vol. 32 n° 6, p. 400-405.
- Hall, M., Ramsay, A. et J. Raven (2004), « Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students », dans *Accounting Education: An International Journal*, vol. 13 n° 4, p. 489-505.
- Hamer, L. O. (2000), « The additive effects of semi-structured classroom activities on student learning: An application of classroom-based experiential learning techniques », dans *Journal of Marketing Education*, vol. 22 n° 1, p. 25-34.
- Hancock, T., Smith, S., Timpfe, C. et J. Wunder (2010), « PALs: Fostering student engagement and interactive learning », dans *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 14 n° 4, p. 37-60.
- Harper, W. R. (1905), *The Trend in Higher Education*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Hartley, M., Harkavy, I. et L. Benson (2006), « Building Franklin's truly democratic engaged university: Twenty years of practice at the University of Pennsylvania », dans *Metropolitan Universities: An International Forum*, vol. 17 n° 3, p. 23-37.
- Holland, B. et G. Robinson (2008), « Community based learning with adults: Bridging efforts in multiple efforts », dans *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 118, p. 17-30.
- Hou, S. (2010), « Developing a faculty inventory measuring perceived service learning benefits and barriers », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 16 n° 2, p. 78-89
- Hughes, J. C. et J. Mighty (2010), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education* », Kingston (Ontario), Queen's University Press.
- Hunter-Jones, P. (2012), « The continuum of learner disengagement: ethnographic insights into experiential learning in marketing education », dans *Journal of Marketing Education*, vol. 34 n° 1, p. 19-29.
- Ives-Dewey, D. (2009), « Teaching experiential learning in geography: Lessons from planning », dans *Journal of Geography*, vol. 107 n° 4-5, p. 167-174.
- Jones, Steve E. (2007), « Reflections on the lecture: Outmoded medium or instrument of inspiration? », dans *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31 n° 4, p. 397-406.
- Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berben, A. B. G. et J. D. L. Fluente (2008), « The revised two factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level », dans *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23 n° 3, p. 355-372.

- Kajner, T., Chovanec, D., Underwood, M. et A. Mian (2013), « Critical community service learning: Combining critical classroom pedagogy with activist community placements », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 19 n° 2, p. 36-48.
- Kanagarajah, S. (2003), *La dynamique des entreprises au Canada - 2003*, Ottawa, Statistique Canada, n° 61-534-XIF au catalogue.
- Katula, R. A. et E. Threnhauser (1999), « Experiential education in the undergraduate curriculum », dans *Communication Education*, vol. 48 n° 3, p. 238-255.
- Kelly, R. (2011), « Implementing high-impact learning practices that improve retention », dans *Recruitment & Retention in Higher Education*, vol. 25 n° 12, p. 6.
- Kember, D. (2006), « Interpreting student workload and the factors which shape students' perception of their workload », dans *Studies in Higher Education*, vol. 29 n° 2, p. 165-184.
- Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E. T. T. et M. Pomfret (1996), « An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes », dans *Studies in Higher Education*, vol. 21 n° 3, p. 347-358.
- Kember, D., Biggs, J. et D. Y. P. Leung (2004), « Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74 n° 2, p. 261-280.
- Kobayashi, A. (2003), « GPC ten years on: Is self-reflexivity enough? », dans *Gender Place and Culture*, vol. 10 n° 4, p. 345-349.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Newark (New Jersey), Prentice Hall.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. et M. Colby (1996), « A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundations, barriers, and guidelines », dans *Journal of Business Ethics*, vol. 15 n° 1, p. 133-142.
- Koliba, C. J. (2004), « Assessing reflection assignments for public affairs courses: Implications for educating reflective practitioners », dans *Journal of Public Affairs Education*, vol. 10 n° 4, p. 295-309.
- Kreber, C. (2003), « The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience », dans *Higher Education Research & Development*, vol. 22 n° 1, p. 57-75.
- Kuh, G. D. (2001), « Assessing what really matters to student learning: inside the national survey of student engagement », dans *Change*, vol. 33 n° 3, p. 10-17.
- Kuh, G. D. (2003), « What are we learning about student engagement from NSSE? », dans *Change*, vol. 35 n° 2, p. 24-32.
- Kuh, G. D. (2008), *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter*, Washington (DC), American Association for Colleges & Universities.

- Lapointe et al. (2006), *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie (2006-2015)*, Direction de la recherche sur la politique stratégique, Ottawa, RHDSC, Extrait de : http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/www.hrsdc.gc.ca/ContentPages/443056.pdf
- Law, D. C. S. et J. H. F. Meyer (2011), « Adaptation and validation of the course experience questionnaire in the context of postsecondary education in Hong Kong », dans *Quality Assurance in Education*, vol. 19 n° 1, p. 50-66.
- Lenton, R. et al. (2010), *Business Case: Expanding Experiential Education*, Toronto, York University.
- Lichtenstein, G., Thorne, T., Cutforth, N. et M. L. Tombari (2011), « Development of a national survey to assess student learning outcomes of community-based research », dans *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 15 n° 2, p. 7-28.
- Lizzio, A., Wilson, K. et R. Simons (2002), « University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice », dans *Studies in Higher Education*, vol. 27 n° 1, p. 27-52.
- Mabry, J. B. (1998), « Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact and reflection matter », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 5 n° 1, p. 32-47.
- Matthews, C. et B. Zimmerman (1999), « Integrating service learning and technical communication: Benefits and challenges », dans *Technical Communication Quarterly*, vol. 8 n° 4, p. 383-404.
- Markham, T. (2011), « Project based learning », dans *Teacher Librarian*, vol. 39 n° 2, p. 38-42.
- Marsh, H. W. (1982), « Factors affecting students' evaluations of the same course taught by the same instructor on different occasions », dans *American Educational Research Journal*, vol. 19 n° 4, p. 485-497.
- Maurrasse, D. J. (2001), *Beyond the campus: How colleges and universities form partnerships with their communities*, New York, Routledge.
- McGill, P. T. (2012), « Understanding the capstone experience through the voices of students », dans *The Journal of General Education*, vol. 61 n° 4, p. 488-504.
- McKay, V. et P. Rozee (2004), « Characteristics of faculty who adopt community service learning pedagogy », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 10 n° 2, p. 21-33.
- Merriam, S. B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Mooney, L. A. et B. Edwards (2001), « Experiential learning in sociology: Service learning and other community based learning initiatives », dans *Teaching Sociology*, vol. 29 n° 2, p. 181-194.
- National Survey of Student Engagement (2013), *Classroom survey of student engagement (CLASSE)*. Extrait de : http://nsse.iub.edu/_/?cid=211
- Office of University Events & Community Relations, York University (2009), *York University Inventory of Community Engagement*. Extrait de : <http://www.yorku.ca/commeng/documents/activities.pdf>

- O'Hara, L. S. (2001), « Service-learning: Students' transformative journey from communication student to civic-minded professional », dans *Southern Communication Journal*, vol. 66 n° 3, p. 251-266.
- Organisation de coopération et de développements économiques (1996), *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, auteur inconnu. Extrait de : <http://www.oecd.org/science/sci-tech/1913021.pdf>
- Ostrander, S. A. (2004), « Democracy, civic participation and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses », dans *Non-profit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 33 n° 1, p. 74-93.
- Owen, S. et L. Stupans (2009), « Australian pharmacy programme experiential placements: comprehensive planning for assessment and evaluation », dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34 n° 5, p. 579-594.
- Paul, P. et K. Mukhopadhyay (2004), « Experiential learning in international business education », dans *Journal of Teaching in International Business*, vol. 16 n° 2, p. 7-25.
- Peters, J. et Academica Group Inc. (2012), *Expériences et perceptions du corps professoral à l'égard de l'apprentissage intégré au travail (AIT) dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Porter, J. R., Summers, M., Toton, S. et H. Aisenstein (2008), « Service learning with a food stamp enrollment campaign: Community and student benefits », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14 n° 2, p. 66-75.
- Prentice, M. et G. Robinson (2010), « *Improving student learning outcomes with service learning* », Washington (DC), American Association of Community Colleges. Extrait de : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED535904.pdf>
- Prentice, M. (2007), « Service learning and civic engagement », dans *Academic Questions*, vol. 20 n° 2, p. 135-145.
- Prosser, M. et K. Trigwell (1999), *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- Riehle, C. F. et S. A. Weiner (2013), « High-Impact Educational Practices: An exploration of the role of information literacy », dans *College & Undergraduate Libraries*, vol. 20 n° 2, p. 127-143.
- Rockquemore, K. A. et R. H. Schaffer (2000), « Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service-learning experiences », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 7 n° 1, p. 14-25.
- Rubin, S. (2000), « Developing community through experiential education », dans *New Directions for Higher Education*, n° 109, p. 43-50.
- Sandeen, C. (2012), « High-Impact Educational Practices: What we can learn from the traditional undergraduate setting », dans *Continuing Higher Education Review*, vol. 76, p. 81-89.
- Sattler, P. et J. Peters (2011), *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

- Savin-Baden, M. et C. J. Major (2013), *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*, Londres, Routledge.
- Schweinle, A., Reisetter, M. et V. Stokes (2009), « Elements of engagement for successful learning », dans *The Qualitative Report*, vol. 14 n° 1, p. 774-806.
- Simons, L. et B. Cleary (2006), « The influence of service learning on students' personal and social development », dans *College Teaching*, vol. 54 n° 4, p. 307-319.
- Singleton, J. L. (2007), « Taking the class to the community with service-learning », dans *Journal of Gerontological Social Work*, vol. 50 n° 1, p. 105-118.
- Smallwood, B., *CLASSE: Classroom survey of student engagement – Overview*. Extrait de : <http://assessment.ua.edu/CLASSE/Overview.htm>
- Smith, M. C. (2008), « Does service learning promote adult development? Theoretical perspectives and directions for research », dans *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 118 (été), p. 5-15.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. et R.W. Johnson (2005), « Pedagogies of engagement: Classroom-based practices », dans *Journal of Engineering Education*, vol. 94 n° 1, p. 87-101.
- Socha, A. et E.A. Sigler (2012), « Using multidimensional scaling to improve functionality of the Revised Learning Process Questionnaire », dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 37 n° 4, p. 409-425.
- Steiner, D. L., (2003), « Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency », dans *Journal of Personality Assessment*, vol. 80 n° 1, p. 99-103.
- Stocking, V. B. et N. Cutforth (2006), « Managing the challenges of teaching community-based research courses: Insights from two instructors », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 13 n° 1, p. 56-65.
- Strage, A. (2000), « Service-learning : Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course », dans *Michigan Journal of Community Service-Learning*, vol. 7 n° 1, p. 5-13.
- Strategy Group on Civic and Academic Achievement – University of California Berkeley (2005), *Promoting Civic Engagement at the University of California – Recommendations*, Berkeley (Californie), Université de Californie à Berkeley.
- Struyven, K., Dochy, F. et S. Janssens (2008), « Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance », dans *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23 n° 3, p. 295-317.
- Trigwell, K. et M. Prosser (1991), « Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes », dans *Higher Education*, vol. 22 n° 3, p. 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. et F. Waterhouse (1999), « Relations between teachers' approaches to learning and students' approach to learning », dans *Higher Education*, vol. 37 n° 1, p. 57-70.

- Thomas, D. R. (2006), « A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data », dans *American Journal of Evaluation*, vol. 27 n° 2, p. 237-246.
- Vogelgesang, L. J. et A. W. Astin (2000), « Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 7 n° 1, p. 25-34.
- Warren, J. L. (2012), « Does service- learning increase student learning? A meta-analysis », dans *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 18 n° 2, p. 56-61.
- Watson, D. (2008), « The university in the modern world: Ten lessons of civic and community engagement », dans *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 3 n° 1, p. 43-55.
- Weerts, D. et L. Sandmann (2008), « Building a two-way street: Challenges and opportunities for community engagement at research Universities », dans *The Review of Higher Education*, vol. 32 n° 1. Extrait de : http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education
- Weerts, D. et E. Hudson (2009), « Engagement and Institutional Advancement », dans *New Directions for Higher Education*, n° 147, p. 65-74.
- Wilson, K. et J. Fowler (2005), « Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs », dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30 n° 1, p. 87-101.
- Wilson, K., Lizzio, A. et P. Ramsden (1997), « The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire », dans *Studies in Higher Education*, vol. 22 n° 1, p. 33-53.
- Wright, M. C. (2000), « Getting more out of less: The benefits of short-time experiential learning in undergraduate sociology courses », dans *Teaching Sociology*, vol. 28 n° 2, p. 116-126.
- York University President's Task Force on Community Engagement (2010), *Towards an Engaged University*. Extrait de : <http://www.yorku.ca/commeng/documents/finalreport.pdf>

