



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Stages d'apprentissage par le service communautaire pour les candidats et candidates à l'enseignement

Nancy Maynes, Maria Cantalini-
Williams, Stephen Tedesco,
Université Nipissing



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

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

Se référer au présent document comme suit :

Maynes, N., Cantalini-Williams, M., Tedesco, S. (2014). *Stages d'apprentissage par le service communautaire pour les candidats et candidates à l'enseignement*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

Table des matières

Résumé	3
Contexte.....	3
Questions de recherche.....	3
Méthodes	3
Résumé des conclusions.....	4
Introduction	5
Analyse documentaire.....	6
Quatre modèles d'apprentissage par le service communautaire	7
Questions de recherche	10
Méthodes	10
Participants	11
Lieux des stages.....	11
Nature du stage d'apprentissage par le service communautaire	12
Tâches particulières accomplies au cours des stages d'apprentissage par le service communautaire	13
Durée du stage d'apprentissage par le service communautaire pendant le programme.....	13
Sources de données	14
Limitations.....	14
Résultats.....	14
Résultats quantitatifs.....	14
Résultats qualitatifs.....	17
Conclusions de l'analyse des données qualitatives	20
Comparaisons des résultats avec des modèles libérateurs d'apprentissage par le service communautaire	21
Résultats libérateurs des stages d'apprentissage par le service communautaire	21
Signification des données quantitatives.....	23
Discussion	25
Conclusions et recommandations	26
Références	29

Liste des tableaux

Tableau 1 : Taux de réponse des participants.....	11
Tableau 2 : Lieux du stage d'apprentissage par le service communautaire.....	12
Tableau 3 : Besoins auxquels a répondu le stage d'apprentissage par le service communautaire.	12
Tableau 4 : Tâches accomplies pendant le stage d'apprentissage par le service communautaire .	13
Tableau 5 : Réponses quantitatives au questionnaire sur l'ASC (pourcentages « en accord » ou « fortement en accord »).....	15
Tableau 6 : Résultats libérateurs.....	21
Tableau 7 : Comparaison des données pour chaque échelle évaluant l'apprentissage par le service communautaire sur le campus principal et le campus régional.....	24

Résumé

Contexte

La formation des candidats et candidates à l'enseignement est enrichie lorsque ceux-ci ont la possibilité de participer à des stages où ils peuvent mettre en pratique la théorie apprise en classe. Généralement, ces stages ont lieu dans une salle de classe et la candidate ou le candidat à l'enseignement interagit avec des enfants d'âge scolaire pour enseigner le programme prévu. Cependant, certains établissements de formation des enseignants et enseignantes offrent aux candidats et candidates à l'enseignement d'autres modèles de stage, dont l'un est le stage d'apprentissage par le service communautaire (ASC). Toutefois, les avantages et difficultés que représente ce modèle pour l'épanouissement professionnel des candidats et candidates qui y participent ne sont pas encore bien compris. La présente étude examine l'expérience de deux groupes de candidats et candidates à l'enseignement qui ont participé pendant 120 heures à l'un ou l'autre de deux modèles de stage d'ASC et décrit leurs perceptions de leur apprentissage. La principale différence entre les deux modèles de stage était la répartition du temps consacré à l'ASC. Sur un campus, les candidats et candidates à l'enseignement ont participé au stage pendant quatre semaines consécutives au cours du dernier trimestre de leur programme de cinq ans. Sur l'autre campus, les candidats et candidates pouvaient répartir leurs 120 heures de stage tout au cours d'une période de 12 mois pendant leur quatrième année d'études. Les perceptions de chaque groupe de participants permettent de comparer les avantages de chacun des modèles et d'obtenir un aperçu des résultats d'apprentissage connexes pour le groupe entier.

Questions de recherche

La présente étude visait à répondre aux deux questions de recherche suivantes : 1) Comment les candidats et candidates à l'enseignement perçoivent-ils la valeur escomptée (objectif de justice sociale p. ex.) de l'apprentissage par le service communautaire lorsque celui-ci est offert en remplacement d'un stage traditionnel en salle de classe? 2) Comment, selon l'avis des candidats et candidates à l'enseignement, l'efficacité de l'apprentissage par le service communautaire pour ce qui est d'atteindre les résultats visés diffère-t-elle entre modèles de mise en œuvre?

Notre hypothèse était que les résultats pour les étudiants et étudiantes seraient différents dans les deux programmes, car la mise en œuvre de l'ASC sur deux campus de la même université, bien que le même type et la même période de service aient été exigés, prévoyait la réalisation du service au cours d'années différentes et selon une configuration différente des programmes concomitants destinés aux candidats et candidates à l'enseignement.

Méthodes

La nature de l'incidence des deux modèles de stage d'ASC a été examinée à l'aide de données provenant d'un questionnaire en ligne destiné aux participants sur chacun des campus de l'université. Quarante-deux énoncés ont été adaptés à la structure des stages sur chaque campus et évalués par les participants sur une échelle de Likert. Outre ces énoncés, le questionnaire comportait trois questions ouvertes permettant aux participants de décrire de façon moins structurée leur expérience de l'ASC. Les résultats du questionnaire ont été analysés afin d'examiner les liens entre l'expérience des étudiants et étudiantes et des aspects de l'ASC

étudiés dans des travaux de recherche antérieurs, en fonction de la hiérarchie décrite par Chambers (2009) relativement à l'ASC.

Résumé des conclusions

Les participants ont indiqué que la valeur escomptée de l'ASC (faire le lien entre la théorie et la pratique; améliorer les aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problème; réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources au quotidien; offrir des possibilités d'engagement dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance; acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse; se préparer pour la vie à être des citoyens informés s'engageant dans la collectivité et à faire face à divers enjeux personnels et éducationnels) avait été atteinte, tout en formulant certaines réserves et mises en garde. Les observations qualitatives et les données quantitatives appuient cette conclusion. Cependant, les données qualitatives indiquaient aussi clairement que les participants pensaient que les avantages de l'ASC pour leur épanouissement et leur perfectionnement professionnels à titre d'enseignants et d'enseignantes dépendaient fortement du type de stage d'ASC qu'ils avaient fait. En règle générale, les candidats et candidates à l'enseignement qui avaient fait des stages leur offrant de nombreuses possibilités d'exercer leurs compétences en enseignement et d'interagir avec les bénéficiaires du service estimaient que leur stage leur avait permis d'obtenir les résultats les plus utiles. Cela était également le cas pour les participants qui avaient été exposés à diverses options de carrière pendant leur stage et avaient reçu un solide appui pour assurer la réussite du stage. Lorsque nous avons regroupé les énoncés en fonction des domaines où les stages d'ASC étaient susceptibles d'avoir une incidence sur les résultats d'apprentissage visés, nous n'avons constaté aucune différence significative entre les groupes des deux campus pour trois des six domaines mesurés. Cependant, nous avons observé des différences significatives sur les deux campus pour les trois autres domaines. Les candidats et candidates à l'enseignement qui ont participé à des stages d'ASC pendant leur quatrième année d'études ont semblé avoir une meilleure capacité que les participants du campus principal pour ce qui suit : 1) faire le lien entre la théorie et la pratique; 2) réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources au quotidien; 3) acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse. Ces résultats nous amènent à prudemment conclure que la structure et le moment de l'ASC ainsi que les possibilités de réfléchir d'une façon qui est structurée et intégrée au programme d'études influent sur certains des résultats visés par ce modèle de stage.

Introduction

Dans le contexte de la formation des enseignants et enseignantes, l'apprentissage par le service communautaire (ASC) combine l'enseignement et le service communautaire afin que les étudiants et étudiantes comprennent mieux les concepts sociaux liés au service aux autres. L'ASC permet aux étudiants et étudiantes d'appliquer ce qu'ils apprennent en classe dans des milieux de travail supervisés. Ce type d'apprentissage est largement utilisé dans les cours au niveau postsecondaire pour améliorer les expériences d'apprentissage acquises en classe. Le site Web de l'IARSLCE (www.researchslce.org, en anglais seulement) montre toute l'ampleur de l'utilisation de cette stratégie pour enrichir l'apprentissage. Il existe diverses formes d'ASC qui peuvent être utilisées de diverses façons pour compléter les programmes auxquels elles sont liées. Toutefois, la plupart de ces diverses formes visent un objectif commun : enrichir la théorie par la pratique.

Dans les programmes de formation en enseignement, les étudiants et étudiantes ont de nombreuses possibilités de mettre en pratique leurs compétences en enseignement dans la salle de classe au cours de ce qu'on appelle généralement des stages. Dans certains programmes de formation en enseignement, ils ont également la possibilité de faire des stages différents qui leur permettent d'appliquer leurs compétences en enseignement dans d'autres contextes que la salle de classe traditionnelle (pays en développement, écoles non traditionnelles, milieux communautaires, etc.). L'ASC est une forme de stage non traditionnel. Selon Eyer et Giles (1999), une meilleure compréhension des concepts sociaux par les participants est l'un des objectifs de l'ASC, lorsque cela est appuyé par une réflexion structurée visant à aider les étudiants et étudiantes à internaliser leurs nouvelles connaissances.

En 2009, l'ASC a été introduit à titre d'option de stage pour les candidats et candidates à l'enseignement du programme concomitant sur le campus principal d'une petite université doté d'un important programme de formation à l'enseignement. Même si l'ASC avait été utilisé dans d'autres cours, cela était la première fois qu'il donnait droit à des crédits dans le programme d'éducation concomitant (B.A./B.Ed.). Dans ce contexte, l'introduction de l'ASC visait à permettre aux candidats et candidates à l'enseignement d'enrichir la théorie apprise en classe par une expérience pratique et à leur faire découvrir des possibilités d'emploi en dehors de la salle de classe traditionnelle. Les stages d'ASC choisis devaient se concentrer sur l'éducation.

En 2010, le stage d'ASC a également été introduit sur un campus régional de la même université comme exigence obligatoire du programme concomitant de formation en enseignement. La même année, cette composante du stage est aussi devenue obligatoire sur le campus principal. Sur les deux campus, l'ASC est devenu une exigence du programme concomitant menant au baccalauréat en éducation. En outre, des exigences semblables ont été appliquées aux stages sur les deux campus : 120 heures de service; possibilité fréquente pour les étudiants et étudiantes d'utiliser leurs compétences en enseignement dans le contexte du service ou de la collectivité; exigences de sécurité au travail; conseils d'un superviseur de l'ASC sur place, indépendant de l'université et du mentor et chargé d'évaluer le candidat ou la candidate à l'enseignement.

Cependant, la structure du programme d'éducation concomitant diffère sur chacun des campus. Sur le campus principal, les candidats et candidates à l'enseignement peuvent faire leur stage d'ASC n'importe où dans la province et même à l'extérieur de celle-ci. La période de stage consiste en un bloc de quatre semaines au cours de la cinquième année du programme concomitant de cinq ans. Sur le campus régional, les candidats et candidates à l'enseignement participent à un stage d'ASC dans la province de l'Ontario au cours de la quatrième année de leur programme d'éducation concomitant de cinq ans, selon un calendrier qui répond tant aux besoins de l'étudiant ou de l'étudiante qu'à ceux du lieu du stage. Ces structures différentes

traduisent les différences qui existent dans les cours offerts pendant chaque année du programme concomitant et tiennent compte du moment différent où les candidats et candidates à l'enseignement peuvent participer à des stages. Sur le campus principal, les étudiants et étudiantes peuvent choisir de faire leur stage dans n'importe quel des 52 conseils scolaires. Cela est possible en raison du bloc de quatre semaines prévu, lequel permet aux étudiants et étudiantes de se déplacer et de se réinstaller ailleurs pendant leur stage. Sur le campus régional, où les étudiants et étudiantes de quatrième année continuent de suivre leurs cours de premier cycle, l'ASC peut être incorporé au programme sur une base hebdomadaire. Les candidats et candidates à l'enseignement du campus régional ont aussi la possibilité de faire leur stage n'importe où dans la province, au cours de la quatrième année de leur programme, ou de participer à un stage international parrainé par l'université pendant la même année. Aux fins de la présente étude, seuls les stages d'ASC effectués en Ontario ont été analysés.

Dans la présente étude, les chercheurs voulaient examiner l'expérience des candidats et candidates à l'enseignement et évaluer dans quelle mesure ils jugeaient utile l'ASC comme élément de leur programme de formation en enseignement. Nous voulions connaître l'avis des étudiants et étudiantes des deux campus concernant leur expérience respective des stages d'ASC afin de déterminer s'il y avait des différences.

Nous avons adapté un questionnaire en fonction de recherches antérieures menées dans ce domaine (Maynes, Hatt et Wideman, 2013) et l'avons mis en ligne à la disposition de chacun des étudiants et étudiantes. Le questionnaire comprenait plusieurs énoncés à évaluer sur une échelle de Likert, ce qui nous a permis d'obtenir des données quantitatives pouvant servir à comparer l'incidence perçue des deux modèles de stage. En outre, nous avons recueilli et analysé certaines données qualitatives du questionnaire.

Le présent rapport présente les points forts, difficultés, réussites et leçons apprises indiqués par les participants de chacun de ces modèles d'ASC dans le contexte de la formation en enseignement. Même si certaines données de la présente étude font état des avantages que selon les participants leur stage a apportés à la collectivité, nous nous sommes concentrés sur l'analyse des avantages qui selon eux leur ont été utiles pour leur formation professionnelle.

Analyse documentaire

Depuis le début de la décennie précédente, l'apprentissage par le service communautaire est devenu plus fréquent dans de nombreux programmes canadiens d'éducation au niveau postsecondaire. L'ASC est conçu de façon à ce que l'organisme hôte puisse atteindre des objectifs organisationnels dans la collectivité et à ce que les étudiants et étudiantes puissent mieux approfondir leurs connaissances liées aux objectifs de l'établissement d'enseignement (Eyler et Giles, 1999). Les recherches montrant que l'ASC peut contribuer à améliorer les résultats d'apprentissage ont encouragé de plus en plus d'établissements à explorer l'ASC comme stratégie d'enseignement permettant d'approfondir la compréhension de la matière (Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee, 2000) et d'acquérir des principes fondamentaux de justice, d'équité et d'égalité (Rawls, 1971). L'ASC implique un stage à titre de bénévole, accompagné d'occasions de réflexion. En théorie, l'ASC est fondé sur la discipline et structuré de manière à favoriser la formation de l'identité grâce au développement personnel et à l'engagement sociocentrique (Chambers, 2009). Les avantages éventuels que peuvent en retirer l'organisme hôte ainsi que les candidats et candidates à l'enseignement font que les initiatives d'ASC bien structurées peuvent profiter de manière durable et importante tant à ceux qui offrent le service qu'à ceux qui le reçoivent.

La structure des programmes d'éducation concomitants qui offrent de nombreuses heures de stage fait que l'ASC peut devenir un élément important et utile de la formation des candidats et candidates à

l'enseignement. Même si un grand nombre de candidats et de candidates à l'enseignement ont fait du bénévolat pendant leurs études secondaires et que dans certains cas leur expérience peut avoir été compatible avec les modèles d'ASC, dans de nombreux cas, il est possible que les expériences d'apprentissage collectives ne soient pas liées à des objectifs d'apprentissage particuliers et servent davantage à élargir les compétences professionnelles des étudiants et étudiantes grâce à des expériences uniques (Bringle et Hatcher, 1996). Dans le contexte de l'ASC au sein d'un programme d'éducation concomitant, les expériences offrent aux candidats et candidates à l'enseignement la possibilité d'observer le comportement d'autres personnes et de réfléchir à l'incidence de ces comportements sur les résultats, d'une façon compatible avec la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977). Même si les stages en salle de classe offrent également des possibilités d'observer d'autres professionnels et de réfléchir aux conséquences de leurs comportements, les stages d'ASC élargissent l'expérience des candidats et candidates à l'enseignement en les exposant à des modèles d'enseignement dans des organismes dont le mandat principal diffère de celui des écoles traditionnelles. Dans les stages d'ASC, les candidats et candidates à l'enseignement peuvent appliquer les concepts relatifs à l'enseignement dans des milieux divers (musées, hôpitaux, organismes sociaux, etc.) et auprès de populations plus âgées.

Quatre modèles d'apprentissage par le service communautaire

La littérature contribuant à l'élaboration d'un cadre conceptuel pour l'ASC dans la formation des candidats et candidates à l'enseignement n'en est qu'à ses débuts. Cependant, dans le contexte de l'enseignement supérieur, Chambers (2009) décrit l'incidence possible de quatre modèles d'ASC (éducation expérientielle, apprentissage, développement de l'étudiant ou de l'étudiante, éducation libératrice), chacun conçu de façon à fournir des résultats d'apprentissage et des avantages communautaires légèrement différents. Ces quatre modèles sont hiérarchiques, en ce sens que les effets éventuels sur l'apprentissage des étudiants et étudiantes s'amplifient à mesure que le programme d'apprentissage est de plus en plus axé sur la transformation. Le modèle transformateur de l'ASC est celui qui est le plus prometteur en matière de transformation sociale, car il permet aux étudiants et étudiantes de mieux comprendre les principes de justice sociale et peut appuyer les objectifs à long terme de la collectivité. Cependant, il n'existe pas d'études longitudinales portant sur l'incidence de l'ASC sur l'attitude des étudiants et étudiantes, tant dans le contexte de l'enseignement supérieur que dans celui de la formation des enseignants et enseignantes. Des études sur les avantages de l'ASC comme élément de la formation des enseignants et enseignantes doivent être menées si l'on veut déterminer comment cette forme d'apprentissage répond aux objectifs des organismes communautaires et comment le fait de rendre service aux autres est également avantageux pour les apprenants eux-mêmes (Chambers, 2009).

Chambers (2009, p. 79) décrit les quatre modèles d'ASC en comparant les résultats éventuels que chacun permet d'obtenir. L'approche de ces modèles varie, allant de l'approche où la participation à l'ASC est considérée comme une expérience isolée dans laquelle le participant « saisit » l'expérience, à une approche où l'ASC correspond davantage au point de vue de Kolb (1984) qui estime que l'acquisition des connaissances est un processus transformateur.

L'apprentissage par le service communautaire est une option de pédagogie de plus en plus répandue et efficace (Campus Compact, 2002; Longo et Meyer, 2006). Lorsque le stage permet et soutient l'engagement social et la réflexion critique, l'ASC peut être l'occasion d'enrichir la compréhension de la matière dans un contexte intégré (Longo et Meyer, 2006). Selon Chambers (2009, p. 95) :

Les bases théoriques de l'apprentissage par le service communautaire constituent un fondement à partir duquel on peut comprendre comment l'apprentissage survient dans un contexte social (éducation expérientielle et apprentissage social), comment les étudiants participants sont touchés

sur le plan personnel et éducatif par leur participation à cet apprentissage (développement de l'étudiant), et comment le changement social et la conscience sociale peuvent émerger de cette forme d'apprentissage (éducation libératrice).

Certains modèles d'ASC sont structurés de façon à ce que les apprenants et apprenantes puissent découvrir leurs points forts ainsi que leurs capacités professionnelles et personnelles. Ces modèles donnent des résultats comparables à ceux proposés par la pédagogie critique, l'objectif étant de modifier les conditions sociales dans les collectivités des étudiants et étudiantes et dans la société (Friere, 1970). La pédagogie critique vise à offrir des expériences éducatives pour favoriser le changement social progressif. En permettant aux étudiants et étudiantes de participer à des expériences où l'on exige qu'ils rendent service aux autres et où l'on s'attend à ce qu'ils fassent preuve de pensée critique, la pédagogie critique peut leur fournir les outils nécessaires pour s'améliorer comme enseignants et enseignantes et renforcer la démocratie dans leur collectivité. Cet accent mis sur le développement de la conscience sociale est l'une des raisons pour lesquelles ce type d'apprentissage a été offert à nos candidats et candidates à l'enseignement.

C'est seulement dans le modèle libérateur de l'ASC que l'organisme communautaire qui reçoit le service bénéficie de la réciprocité de l'engagement lié à l'ASC. C'est-à-dire que celui qui fournit le service acquiert de l'expérience et une perspective dans de nouveaux contextes tout au cours de sa participation à l'ASC, et que l'organisme qui reçoit le service obtient de l'aide pour remplir son mandat. Ces avantages peuvent être absents des trois autres modèles d'ASC en raison du genre de tâches accomplies par les étudiants et étudiantes pendant leur stage. Le modèle d'ASC fondé sur l'éducation libératrice peut inclure un volet de recherche selon lequel les étudiants et étudiantes explorent un concept ou une question qui a un lien avec le lieu de leur stage ou organisent un projet spécial pendant leur stage. Cela peut susciter chez eux un plus fort engagement à changer les choses dans leur propre collectivité grâce à une meilleure compréhension d'une question ou d'un concept social (Wiechman, 1996; Reardon, 1998; Schutz et Ruggles, 1998; Barazangi, Greenwood, Burns et Finnie, 2003; Weinburg, 2003; Van Wynsberghe et Andruske, 2007). Même si nous n'avons pas exigé de nos candidats et candidates à l'enseignement ce genre de volet de recherche ou de projet pendant leur stage, certains l'ont quand même inclus dans leurs tâches.

L'ASC améliore les résultats d'apprentissage des étudiants et étudiantes qui y prennent part (Astin, Vogelgasong, Ikeda et Yee, 2000), mais la nature de ces résultats peut dépendre de la structure et de la nature de l'initiative d'ASC. Toutes les initiatives d'ASC n'ont pas nécessairement comme objectifs des formes de justice sociale (Zlotkowski, 1996; Marullo et Edwards, 2000). Plusieurs études ont révélé que les initiatives d'ASC pouvaient avoir des résultats positifs ou neutres relativement au rendement scolaire des étudiants et étudiantes ou à leur sentiment concernant diverses situations et questions (Tartter, 1996; Gray, Ondaatje, Fricker, Gershwind, Goldman, Kaganoff, Robyn, Sundt, Vogelgesang et Klein, 1998; Astin, Sax et Avalos, 1999; Eyler et Giles, 1999). Cependant, dans le contexte de son programme de formation en enseignement, l'université s'est efforcée d'offrir des stages d'ASC susceptibles de donner des résultats particuliers relatifs à la pédagogie critique et liés à une meilleure connaissance des questions sociales. La connaissance des questions sociales et des services que notre société met en place pour y répondre est utile aux enseignants et enseignantes, car ceux-ci jouent un rôle essentiel pour ce qui est de fournir des conseils au sujet de ces services et d'en faciliter l'accès (counseling familial, services à l'enfance et à la famille, services aux personnes handicapées, etc.).

Le temps et les ressources humaines nécessaires pour appuyer l'organisation, la supervision et le suivi des stages d'ASC au niveau postsecondaire semblent représenter un gain tant pour les participants que pour la collectivité. En effet, les participants à l'ASC sont plus susceptibles de prendre part ultérieurement à des services qui profitent à la collectivité (Rhoads, 1997; Astin et Sax, 1998; Boyle-Baise et Kilbane, 2000) et l'engagement dans la collectivité peut également être profitable à l'école où se retrouveront les candidats et

candidates à l'enseignement et aider ces derniers à mieux comprendre la collectivité, ses enjeux et ses réussites.

En outre, la participation à l'ASC peut renforcer l'engagement des participants envers les questions sociales et la responsabilité sociale (Giles et Eyler, 1994; Astin et Sax, 1998; Eyler et Giles, 1999; Keen et Keen, 1998). Les initiatives d'ASC qui ont la plus grande incidence sur les étudiants et étudiantes se traduisent par des comportements qui reflètent le sens qu'ils donnent à leur expérience, les éléments de leurs cours auxquels ils peuvent rattacher leur expérience, la collectivité qu'ils servent et les actes qu'ils posent par suite de ces liens (Chambers, 2009). L'efficacité d'une initiative d'ASC dépend de son organisation, du temps et des efforts qu'elle exige, des possibilités d'apprentissage qu'elle offre et du soutien que fournit l'établissement (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt et collègues, 1984). Le temps et les efforts que consacrent les participants à examiner leurs idées et sentiments concernant leur expérience d'ASC déterminent dans quelle mesure leur participation active au service communautaire sera renforcée (Astin, 1984; Pace, 1979; Pace, 1984; Ethington et Horn, 2007). L'ASC qui mène à des résultats libérateurs suscite chez les participants une conscience critique qui va dans le sens de la justice sociale (Friere, 1970). Pour Friere, le changement social exige que les personnes se fassent une meilleure idée de leurs propres valeurs, se préoccupent de l'équité sociale et désirent apporter leur aide pour réaliser l'équité dans la collectivité. Chambers (2009) combine la pensée critique avec l'apprentissage fondé sur la discipline et le « dialogue honnête » en tant qu'aspects de la formation de l'identité individuelle nécessaire pour acquérir une conscience critique qui préfigure la justice sociale et l'« engagement sociocentrique » (p. 84).

Chambers (2009) indique que les modèles d'ASC doivent être définis en fonction de divers éléments : priorités et besoins de la collectivité, temps disponible pour le service, degré de préparation des étudiants et étudiantes pour ce qui est d'offrir le service nécessaire, philosophie pédagogique du programme d'études concerné, ressources de la collectivité, attentes de la collectivité à l'égard de tels partenariats. Pour Marullo et Edwards (2000), un critère déterminant de l'ASC efficace est l'engagement de tous les participants à résoudre les problèmes afin de fournir des services efficaces.

Les initiatives d'ASC sont optimisées lorsque l'on peut adopter une conception large de leur potentiel et offrir les mécanismes de soutien qui conviennent. En effet, lorsque les organisateurs d'initiatives d'ASC comprennent comment les structurer afin de donner aux participants la possibilité de résoudre les problèmes dans une perspective de justice sociale, et offrent le soutien nécessaire pour assurer la bonne résolution des problèmes, les participants à l'ASC peuvent profiter au maximum de leur expérience. Le fait d'offrir au sein du programme d'études des possibilités d'examiner les facteurs qui causent les injustices sociales et y contribuent et d'influer sur ces causes peut faciliter la transformation de la société (Green, Eckel et Hill, 1998; Chambers, 2009). Chambers (2009) appelle cela l'occasion de « changer et de contester le monde » (p. 90). Un nombre considérable de travaux de recherche ont montré que les initiatives d'ASC bien conçues peuvent aider les apprenants et apprenantes à aborder de façon créatrice des problèmes sociétaux relativement complexes et à prendre suffisamment conscience d'eux-mêmes pour examiner leur propre contribution au problème. Enfin, les stages d'ASC représentent pour les candidats et candidates à l'enseignement une solution qui peut remplacer le stage traditionnel en salle de classe et leur faire découvrir d'autres possibilités de carrière liées au baccalauréat en éducation.

Questions de recherche

La présente étude visait à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

- 1) Comment les candidats et candidates à l'enseignement perçoivent-ils la valeur escomptée (objectif de justice sociale p. ex.) de l'apprentissage par le service communautaire lorsque celui-ci est offert en remplacement d'un stage traditionnel en salle de classe?
- 2) Comment, selon l'avis des candidats et candidates à l'enseignement, l'efficacité de l'apprentissage par le service communautaire pour ce qui est d'atteindre les résultats visés diffère-t-elle entre modèles de mise en œuvre?

Méthodes

Dans la présente étude, nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives grâce à un questionnaire destiné à évaluer dans quelle mesure les candidats et candidates à l'enseignement pensaient que leur stage d'ASC avait été utile à leur épanouissement et à leur perfectionnement professionnels à titre d'enseignants et d'enseignantes. Les candidats et candidates ont été invités à répondre au questionnaire (consulter l'annexe 1) en ligne dans les deux mois suivant leur stage.

Le questionnaire comprenait sept énoncés devant être évalués sur une échelle de Likert en cinq points (« fortement en désaccord », « en désaccord », « neutre », « en accord », « fortement en accord »). Mises à part de légères variations dans le libellé des énoncés pour tenir compte des contextes différents sur les deux campus, le questionnaire était identique à celui utilisé dans une étude antérieure (Maynes, Hatt et Wideman, 2013). Le questionnaire comportait également six questions visant à recueillir des données démographiques. Il incluait cinq catégories d'énoncés, chacune incluant plusieurs sous-catégories, pour un total de 42 énoncés à évaluer sur l'échelle en cinq points, et trois questions ouvertes qui ont permis aux participants de faire connaître leurs observations, soit :

- 1) Quels sont les avantages du stage d'apprentissage par le service communautaire?
- 2) Quels sont les désavantages du stage d'apprentissage par le service communautaire?
- 3) Selon vous, comment pourrait-on améliorer le stage d'apprentissage par le service communautaire dans le programme d'éducation concomitant?

Pour chaque participant, les données démographiques et descriptives suivantes ont été recueillies : campus fréquenté, sexe, lieu du stage d'ASC (tableau 2), besoins auxquels le stage a répondu (tableau 3), types de tâches accomplies au cours du stage (tableau 4), nombre d'heures par semaine consacrées à l'ASC.

Nous avons analysé les questionnaires en calculant le pourcentage d'évaluations positives (« fortement en accord » ou « en accord ») et d'évaluations négatives (« en désaccord » et « fortement en désaccord ») pour chaque énoncé. Nous avons ensuite comparé les pourcentages ainsi obtenus pour déterminer les questions susceptibles d'avoir influé sur l'avis des candidats et candidates à l'enseignement quant à l'utilité de leur stage d'ASC à titre d'apprenants et d'apprenantes et faire ressortir les différences de perception significatives. Des tests statistiques, décrits plus loin dans le présent rapport, ont été effectués.

Le codage ouvert (Creswell, 2009) a été utilisé pour analyser les réponses aux trois questions ouvertes et dégager les thèmes des observations formulées par les participants concernant leur stage d'ASC.

Participants

Pour recruter les répondants, on leur a envoyé un courriel les invitant à répondre au questionnaire en ligne. La présente étude a compté 91 participants, 43 du campus principal, et 48 du campus régional. Plus de 93 % des participations sur chaque campus étaient de sexe féminin. Sur le campus principal, le taux de réponse a été de 44,8 %, et sur le campus régional, de 29,7 %, soit un taux de réponse combiné de 37,2 % (tableau 1). La participation à l'étude était facultative. Les candidats et candidates à l'enseignement ont reçu un rappel par courriel à la fin de la période de deux mois prévue. Aucune incitation n'a été offerte pour encourager les participants à répondre au questionnaire.

Tableau 1 : Taux de réponse des participants

	Nombre de candidats et de candidates à l'enseignement qui ont fait un stage d'ASC	Nombre d'étudiants et d'étudiantes qui ont répondu au questionnaire	Taux de réponse
Campus principal	98	43	44,8 %
Campus régional	155	46	29,7 %

La différence dans le taux de réponse pourrait être due au moment où les stages ont eu lieu. Les participants du campus principal ont effectué leur stage en un bloc de quatre semaines, puis ont eu deux mois pour répondre au questionnaire pendant qu'ils ont poursuivi leur programme de formation en enseignement avec des stages en salle de classe. De leur côté, les participants du campus régional pouvaient continuer leur stage d'ASC jusqu'à la fin de leur quatrième année d'études, puis ont disposé de deux mois pour répondre au questionnaire. Ce calendrier a placé la période prévue pour répondre au questionnaire en dehors de l'année scolaire normale pour les participants du campus régional.

Lieux des stages

Les candidats et candidates à l'enseignement ont organisé leur propre stage d'ASC avec l'aide de deux personnes-ressources. Sur chaque campus, un membre du personnel ou un bureau était chargé de superviser les stages, et chacun des candidats et candidates à l'enseignement devait faire approuver sa proposition de stage. Les candidats et candidates ont également reçu un guide sur l'apprentissage par le service communautaire qui avait été rédigé par un membre du corps professoral de la faculté d'éducation. Ce guide comprenait des exemples et les critères s'appliquant aux types de stage qu'ils pouvaient organiser. Les étudiants et étudiantes devaient organiser eux-mêmes leur stage avec l'aide du corps professoral et du personnel et en fonction des paramètres décrits dans le guide. Il est possible que la nature du lieu du stage choisi par les participants ait eu une incidence sur leur opinion concernant l'utilité de l'ASC. Pour cette raison, des données sur les lieux de stage ont été recueillies pour chacun des campus (tableau 2). Les étudiants et étudiantes ont précisé ce lieu en se basant sur le mandat de l'organisme dans sa collectivité. Pour certains stages, l'organisme avait plus d'un mandat, et les totaux peuvent donc être supérieurs à 100 %.

Tableau 2 : Lieux du stage d'apprentissage par le service communautaire

Lieux	Campus régional	Campus principal
Organisme communautaire (services à l'enfance et à la famille (SAE), programmes d'aide sociale, logements avec services de soutien, etc.)	20,8 %	30,2 %
Hôpital/système de santé	2,1 %	7,0 %
École privée	10,4 %	4,7 %
Centre communautaire (clubs, programmes après l'école, équipes sportives, tutorat, etc.)	12,5 %	18,6 %
Organisme de services sociaux (services de libérations conditionnelles, prisons, programmes fournis en application de l'article 23, programmes d'aide sociale, etc.)	2,1 %	7,0 %
Postsecondaire	10,4 %	0 %
Camp	6,3 %	0 %
Autres (musées, organismes de tutorat, écoles alternatives, etc.)	35,4 %	53,5 %

Nature du stage d'apprentissage par le service communautaire

Les tâches accomplies par les candidats et candidates à l'enseignement au cours de leur stage peuvent avoir influé sur leur opinion au sujet de l'utilité de l'ASC. Pour cette raison, des données ont été recueillies sur le type de services fournis par chacun des participants au cours de son stage d'ASC (tableau 3). Les étudiants et étudiantes ont utilisé les catégories prévues pour préciser l'objectif principal des services offerts par l'organisme où ils ont effectué leur stage. On leur a demandé d'indiquer les activités correspondant le mieux au mandat de l'organisme, mais non les activités particulières qu'ils ont exercées pendant leur stage. Dans de nombreux cas, un même stage peut avoir permis aux participants de répondre à des besoins dans plus d'une des catégories prévues. Pour cette raison, les totaux peuvent être supérieurs à 100 %.

Tableau 3 : Besoins auxquels a répondu le stage d'apprentissage par le service communautaire

Besoins	Campus régional	Campus principal
Éducation/fournir un service d'enseignement lié aux objectifs et au mandat de l'organisme	82,5 %	83,7 %
Apprentissage linguistique	41,3 %	30,2 %
Travail auprès d'enfants ou de jeunes	38,1 %	46,5 %
Personnes handicapées	23,8 %	37,2 %
Santé	19,0 %	14,0 %
Soins aux personnes âgées	4,8 %	2,3 %
Sans-abri	1,6 %	2,3 %
Aide aux victimes	0 %	7,0 %
Autres (travail de bureau, conception d'une exposition ou d'un stand, entretien, etc.)	6,3 %	20,9 %

Tâches particulières accomplies au cours des stages d'apprentissage par le service communautaire

Nous avons pu observer une grande diversité dans les tâches accomplies par les candidats et candidates à l'enseignement pour fournir le service à leurs superviseurs et aux organismes pendant leur stage d'ASC. Le sommaire de ces tâches se trouve au tableau 4. La nature des tâches peut avoir influé sur l'opinion des participants quant à l'utilité de leur stage. Ici encore, les totaux peuvent être supérieurs à 100 %, car certains organismes ont demandé aux participants d'assumer diverses tâches.

Tableau 4 : Tâches accomplies pendant le stage d'apprentissage par le service communautaire

Tâches	Campus régional	Campus principal
Intervention directe auprès de la clientèle (enseignement, accompagnement, visite)	90,5 %	85,7 %
Création/organisation d'un nouveau programme	47,6 %	47,6 %
Projets spéciaux pour un groupe (brochure, collecte de fonds)	31,7 %	33,3 %
Gestion d'un programme (p. ex. un projet particulier que l'organisme a été en mesure d'offrir grâce à l'aide supplémentaire fournie par l'étudiant ou de l'étudiante)	25,4 %	14,3 %
Service indirect (travail de bureau, travail physique, transport)	23,8 %	21,4 %
Supervision d'autres bénévoles	15,9 %	11,9 %
Autres	3,2 %	7,1 %

Durée du stage d'apprentissage par le service communautaire pendant le programme

Chaque campus a utilisé une méthode et un calendrier différents pour la réalisation du volet d'ASC du programme. Sur le campus régional, 46 candidats et candidates à l'enseignement ont signalé avoir accompli en moyenne 11,8 heures de service par semaine. Sur le campus principal, 43 participants ont fourni en moyenne 28,3 heures de service par semaine. Ces moyennes ont été calculées par le logiciel SurveyGizmo en fonction des renseignements fournis par les participants. La différence entre les deux exprime les paramètres différents des deux modèles de mise en œuvre de l'ASC : sur le campus principal, le service se concentre dans un bloc de quatre semaines, alors que sur le campus régional, les heures de service peuvent être accomplies au cours de trois sessions (12 mois). Pendant deux de ces trois sessions, les étudiants et étudiantes du campus régional ont continué de suivre les cours de la quatrième année de leur programme d'études. Dans chacun des modèles, les participants ont organisé leur temps afin de faire les 120 heures d'ASC exigées d'une manière répondant aux besoins de l'organisme où ils ont effectué leur stage. Les effets de cette organisation différente du temps dans les deux modèles sont abordés dans la section du présent rapport portant sur les résultats.

Sources de données

Les données ayant servi à la présente étude ont été recueillies à l'aide du logiciel d'enquête en ligne SurveyGizmo. Ce logiciel a été choisi parce qu'il peut être facilement utilisé par les participants en ligne et qu'il permet d'établir aisément le questionnaire et de fournir une analyse graphique des données. Les données ont été recueillies entre la mi-février et la fin de juin 2012.

Limitations

La présente étude a consisté en un examen pendant un an des réponses de participants volontaires au cours de l'hiver 2012. Il est possible que les taux de réponse aient eu une incidence sur les résultats de la présente étude. De plus, nous disposons maintenant de suffisamment de données sur les questions liées à la présente étude pour mieux savoir comment le questionnaire lui-même pourrait être modifié en vue d'obtenir des données plus précises sur l'opinion des candidats et candidates à l'enseignement quant à l'utilité de l'ASC pour leur perfectionnement professionnel. La modification du questionnaire permettrait aux chercheurs d'examiner les effets du stage d'ASC sur les résultats relatifs à l'éducation libératrice et nous permettrait de remédier à certaines des limitations éventuelles de certains types de stage.

Résultats

Les deux campus ayant participé à la présente étude voulaient offrir aux candidats et candidates à l'enseignement des possibilités de croître et de transformer leurs attitudes et aptitudes professionnelles, tout en leur faisant découvrir des débouchés différents où les employeurs apprécieraient leur diplôme en éducation. Ces objectifs ont été décrits aux candidats et candidates lors d'une réunion d'introduction concernant l'ASC sur chaque campus ainsi que dans le guide sur l'ASC remis à chacun des participants. Les résultats de l'enquête postérieure au stage ont été analysés afin de déterminer si ces objectifs avaient été atteints et d'orienter les décisions futures touchant le programme.

Les réponses fournies par les participants au questionnaire après leur stage d'ASC nous ont permis d'examiner dans quelle mesure ils jugeaient utile leur expérience. Les candidats et candidates à l'enseignement ont également répondu à trois questions ouvertes. Les résultats quantitatifs et qualitatifs tirés du questionnaire sont traités à tour de rôle dans les deux sections qui suivent.

Résultats quantitatifs

Le questionnaire comportait cinq catégories d'énoncés portant sur l'opinion des candidats et candidates à l'enseignement quant à l'utilité de leur stage d'ASC. Chacune de ces catégories comprenait des sous-catégories, donnant en tout 42 énoncés devant être évalués sur une échelle de Likert en cinq points. L'analyse a révélé une faible cohérence interne dans certaines catégories d'énoncés et une non-pertinence par rapport aux objectifs dans d'autres, et par conséquent, 37 des 42 énoncés originaux du questionnaire ont été conservés aux fins d'une analyse plus poussée. Le tableau 5 montre le pourcentage de candidats et de candidates à l'enseignement qui ont évalué positivement (« en accord » ou « fortement en accord ») chaque énoncé. Les données sont présentées de cette façon, car dans la majorité des réponses, le degré d'accord indiqué était l'un ou l'autre. Le tableau 5 montre seulement la partie de chacun des 37 énoncés permettant d'un saisir le sujet. Le tableau compare aussi les pourcentages obtenus pour les participants du campus principal et ceux du campus régional, suivis de la moyenne pour l'énoncé sur les deux campus.

Tableau 5 : Réponses quantitatives au questionnaire sur l'ASC (pourcentages « en accord » ou « fortement en accord »)

Thème	Sujet de l'énoncé	Campus principal	Campus régional	Moyenne
Utilité du stage relativement à l'apprentissage	Application de la matière dans des milieux différents	69,8 %	87,6 %	78,7 %
	Cela m'a permis d'obtenir des renseignements	72,1 %	81,3 %	76,7 %
	L'ASC devrait être mise en œuvre	53,3 %	75,0 %	64,2 %
	Responsabilité accrue concernant mon propre apprentissage	60,5 %	70,9 %	60,7 %
	Acquisition de compétences	55,8 %	79,2 %	67,5 %
	Cela m'a permis de mieux connaître les rôles que peuvent jouer les enseignants en dehors de l'enseignement	62,8 %	81,3 %	72,5 %
	Intention de poursuivre les liens établis grâce à l'ASC	51,1 %	77,1 %	64,1 %
	Le stage d'ASC a eu lieu au bon moment	55,9 %	41,7 %	48,8 %
Utilité des tâches accomplies pendant les stages d'ASC	J'avais des tâches importantes	60,4 %	87,6 %	74,0 %
	J'avais des tâches stimulantes	48,9 %	72,9 %	61,4 %
	J'avais des tâches intéressantes	74,4 %	89,6 %	82,0 %
	J'ai accompli les tâches de façon autonome	88,4 %	98,0 %	93,2 %
	J'ai interagi avec les personnes recevant les services	90,7 %	91,7 %	91,2 %
	D'autres professionnels se sont intéressés à moi	90,7 %	91,7 %	91,2 %
	J'avais diverses tâches	69,8 %	85,4 %	77,6 %
	Mon travail a été apprécié	90,7 %	89,6 %	90,2 %
	J'ai apporté ma contribution	67,5 %	87,5 %	77,5 %
	J'étais libre de développer et d'utiliser mes propres idées	76,8 %	91,7 %	84,3 %
	J'ai discuté de mes expériences avec mon superviseur	81,4 %	85,4 %	83,4 %
	J'ai travaillé avec des personnes d'origines diverses	83,8 %	85,4 %	84,6 %
J'ai reçu de bons commentaires sur les	46,5 %	87,5 %	67,0 %	

Thème	Sujet de l'énoncé	Campus principal	Campus régional	Moyenne
	formulaire d'évaluation			
Perceptions d'eux-mêmes comme contributeurs à leur collectivité	J'avais déjà fait du bénévolat	62,8 %	77,1 %	69,9 %
	J'ai appris comment participer davantage au service communautaire	67,5 %	75,0 %	71,3 %
	J'ai l'intention de poursuivre la relation avec l'organisme ayant offert l'ASC	48,8 %	70,9 %	64,5 %
	Le stage d'ASC a aidé la collectivité	67,5 %	81,2 %	74,4 %
	Je connais mieux les besoins dans le monde	58,2 %	70,8 %	64,5 %
	Cela m'a aidé à définir mes points forts et points faibles	62,8 %	85,4 %	74,1 %
	Cela m'a aidé à éclaircir mes choix de carrière/spécialisation	76,8 %	70,9 %	73,6 %
	J'inclurai le service communautaire dans mes plans d'avenir	62,8 %	85,4 %	74,1 %
	J'ai appris la diversité du travail qui peut être fait avec un diplôme en éducation	55,8 %	81,2 %	68,5 %
Sentiment de développement personnel grâce au stage d'ASC	J'ai établi de bonnes relations avec le superviseur	95,4 %	89,6 %	92,5 %
	J'étais à l'aise de travailler avec diverses personnes	80,9 %	83,3 %	82,6 %
	Je connais mieux mes propres partis pris et préjugés	34,9 %	50,1 %	42,5 %
	Cela m'a aidé à améliorer mes compétences en leadership	62,8 %	83,0 %	72,9 %
	Cela m'a permis d'améliorer mes aptitudes à la communication dans le monde réel	60,5 %	77,1 %	68,3 %
	Cela m'a aidé à appliquer mes compétences à des situations concrètes	53,4 %	75,0 %	64,2 %
	J'ai appris combien il est gratifiant d'aider les autres	72,1 %	81,3 %	76,7 %

Ces données montrent les domaines où l'ASC a éventuellement eu une incidence ainsi que le pourcentage de participants dans chaque groupe pour lesquels le stage a eu des effets positifs. La moyenne combinée a été calculée afin de tirer des conclusions sur les stages dans les deux campus. Même si pour certains domaines il existe des différences considérables entre les deux campus, la combinaison des données nous

permet de répondre à la première de nos questions de recherche visant à déterminer la valeur perçue globale de l'expérience.

Les candidats et candidates à l'enseignement étaient d'avis que leur stage leur avait été utile sur le plan de l'apprentissage dans tous les domaines, mais plus de la moitié ont indiqué que leur stage n'avait pas eu lieu au bon moment de leur programme (seulement 41,7 % des participants du campus régional ont indiqué que leur stage avait eu lieu au bon moment). Des précisions à cet égard sont fournies dans la section sur les données qualitatives.

Les candidats et candidates à l'enseignement ont jugé utiles les tâches qu'ils ont accomplies au cours de leur stage d'ASC et ont considéré qu'ils avaient contribué à leur collectivité. Ils avaient le sentiment d'avoir pu croître sur le plan personnel grâce à leur stage, mais c'est dans une moindre proportion qu'ils ont estimé que leur stage les avait aidés à mieux connaître leurs partis pris et préjugés.

Résultats qualitatifs

Trois questions ouvertes ont permis aux candidats et candidates à l'enseignement de répondre en formulant leurs propres observations. Les citations fournies ci-dessous ont été choisies parce qu'elles sont représentatives de l'éventail de réponses recueillies et illustrent les tendances se dégageant des résultats. Étant donné que les réponses qualitatives étaient très semblables sur les deux campus, à l'exception des commentaires sur le moment du stage et le soutien nécessaire pour organiser un stage convenable, les réponses sont présentées ensemble.

Quels sont les avantages du stage d'apprentissage par le service communautaire?

Grâce à cette question, les participants ont pu fournir des commentaires sur toute question qui les intéressait ou les préoccupait. Étant donné que cette question faisait suite à la partie quantitative du questionnaire, les participants ont été en mesure d'utiliser les sujets des énoncés sur lesquels ils désiraient s'étendre davantage.

Le choix de réponses suivant indique comment certains candidats et candidates à l'enseignement **ont découvert les diverses options de carrière** qui s'offrent à eux :

- *Cela nous permet de faire l'expérience d'autres emplois dans lesquels nous pourrions travailler une fois diplômés.*
- *Cela nous permet de voir comment on peut travailler ailleurs que dans une salle de classe avec un diplôme en éducation.*
- *Nouvelles expériences – Explorer diverses options.*
- *Découvrir les carrières différentes que nous ouvre un diplôme en éducation.*
- *On se rend compte du grand nombre de possibilités qui existent en dehors de la salle de classe.*

Le choix de réponses suivant indique comment les candidats et candidates à l'enseignement **ont découvert les services qui sont offerts dans leur collectivité et auxquels ils peuvent avoir accès à titre d'enseignants titulaires de classe**. Les connaissances à cet égard peuvent aider les candidats et candidates à l'enseignement au moment où ils débent dans leur profession et ont la possibilité de fournir des conseils et une orientation aux parents désireux d'obtenir du soutien supplémentaire pour leurs enfants.

- *J'ai découvert tous les services à l'enfance et à la famille qui sont offerts aux personnes de moins de 18 ans. À titre d'enseignante en poste, ce sont des connaissances essentielles concernant les programmes fournis dans la collectivité. Avant ce stage, je n'en avais aucune idée.*
- *[...] crée des étudiants et étudiantes mieux conscientisés sur le plan mondial et collectif.*

Les réponses suivantes indiquent comment les candidats et candidates à l'enseignement **ont été sensibilisés à l'acquisition de nouvelles compétences pour répondre aux besoins d'une population diverse**. Pouvoir profiter de possibilités d'acquérir des compétences pour travailler auprès d'élèves et de collectivités ayant des besoins divers est un objectif de l'épanouissement professionnel des enseignants et enseignantes et renforce leur capacité de différencier les pratiques liées au curriculum de celles liées à l'évaluation avec des populations diverses.

- *Cela a été une expérience sensationnelle; cela m'encourage à faire carrière auprès d'enfants handicapés; cela m'a permis d'avoir un poste de conseiller dans un camp d'été cette année et à offrir du soutien personnel à des enfants handicapés chez eux, et je continue à faire du bénévolat dans des programmes de natation et de soccer, car c'est très gratifiant de travailler auprès de ces enfants et d'établir des liens particuliers avec eux.*
- *[...] cela a été très profitable d'apprendre des choses sur des gens d'une culture différente et de pouvoir les comprendre et leur enseigner afin de répondre à leurs besoins.*
- *Ce programme m'a permis d'acquérir de nouvelles compétences et d'améliorer celles que je possédais déjà [...] d'appliquer ce que j'avais appris en classe à des situations concrètes, ce qui m'a permis de mieux comprendre la matière que j'enseignais. Nous avons les compétences dont ont besoin de nombreux organismes (planification, organisation, responsabilité, aptitudes à s'exprimer en public, collaboration et autres) et c'est bien de sentir que l'on fournit ces services à un organisme qui en a vraiment besoin [...] cela leur permettra [aux nouveaux étudiants et étudiantes du programme concomitant] de poursuivre leurs études dans le programme, plutôt que d'abandonner ou de passer à un autre programme.*

Les réponses suivantes indiquent comment les **candidats et candidates à l'enseignement se sont rendu compte qu'ils sont mieux placés pour trouver un poste d'enseignement** grâce au plus grand nombre de relations professionnelles que leur stage d'ASC leur a permis d'établir. La possibilité d'appliquer leurs connaissances et compétences en enseignement dans d'autres milieux de travail peut être profitable aux étudiants et étudiantes qui se trouvent dans une situation où il y a moins de postes en raison du nombre d'élèves et de membres du personnel enseignant dans leur région.

- *Cela donne une longueur d'avance aux étudiants et étudiantes – le bénévolat est un atout sur son c.v. Nous pouvons mettre en pratique et améliorer les compétences que nous possédons déjà (ces compétences sont ce qui nous a poussés à nous inscrire au programme initialement). Nous avons l'occasion d'établir des contacts et de rencontrer de nouvelles personnes de domaines différents.*
- *[...] surtout que nous pourrions élargir nos connaissances. En particulier dans le programme d'éducation concomitant, nous avons tellement de semaines de stage que je pense que quatre semaines de stage ordinaire auraient été moins profitables que d'avoir à explorer plus de domaines.*
- *Cela aurait dû nous être offert avant la quatrième année, car maintenant, j'ai pu faire l'expérience d'un milieu de travail complètement différent que j'ai beaucoup aimé.*

Les réponses suivantes indiquent comment les **candidats et candidates à l'enseignement ont découvert les diverses utilisations possibles d'un diplôme en enseignement en dehors de la salle de classe traditionnelle.**

- *Cela a montré aux étudiants et étudiantes que de nombreux emplois autres que l'enseignement dans une salle de classe ordinaire leur sont ouverts.*
- *Sans ce stage, je n'aurais jamais eu l'occasion de faire l'expérience de ce rôle. Cela a changé mon champ et mon choix de carrière.*
- *On se rend compte qu'il existe un tas d'options en dehors de la salle de classe.*

Quels sont les désavantages du stage d'apprentissage par le service communautaire ?

Les réponses suivantes montrent les **préoccupations des candidats et candidates à l'enseignement au sujet du stage d'ASC de quatrième année** sur le campus régional. En général, les candidats et candidates sont préoccupés parce qu'ils jugent qu'ils perdent l'occasion d'établir et de maintenir des relations en milieu scolaire à un moment proche de la période où ils chercheront un emploi.

- *Moment où le stage est situé dans le programme (4^e année).*
- *Le stage ne devrait pas avoir lieu en 4^e année, mais en 3^e.*
- *Je dirais que l'un des désavantages est l'année où a lieu le stage. Il serait peut-être préférable qu'il ait lieu en 3^e année, car le fait d'être en salle de classe en 4^e année nous serait avantageux avant de terminer nos études l'année suivante.*

La fréquence des commentaires voulant que le stage d'ASC du campus régional ait lieu en troisième année plutôt qu'en quatrième indique clairement que les étudiants et étudiantes étaient d'avis que la possibilité d'établir des liens en milieu scolaire plus tard au cours de leurs études grâce à des stages dans des écoles constituerait un avantage au moment où ils présenteraient une demande pour un poste d'enseignement.

Voici des exemples typiques d'affirmations faisant état de **préoccupations au sujet de l'utilité de l'ASC dans le programme comparativement à une période supplémentaire d'enseignement en classe.**

- *Je pense vraiment que le stage d'ASC devrait être facultatif et non une exigence pour les étudiants et étudiantes. Personnellement, j'étais déterminée à devenir enseignante avant même mes études à l'université. Je me suis donc inscrite au programme d'éducation concomitant afin d'accroître le temps que je passerais en salle de classe. Je pense que ce stage m'a permis d'apprendre des choses et de faire diverses expériences. Cependant, j'aurais préféré établir encore d'autres liens en étant dans une salle de classe. De plus, je sais que beaucoup d'étudiants ont eu l'impression d'être parachutés dans le stage, et même si c'est une bonne occasion d'apprendre, c'est difficile de se faire confier des responsabilités lorsqu'on est là seulement pendant une si courte période.*
- *Cela dépend de ce que l'on fait. J'ai des amis qui se sont retrouvés assis dans un bureau toute la journée – de ce point de vue, oui, il y a des désavantages, mais c'est la vie. Cela aurait pu être quatre semaines où cette personne aurait appris ce qu'elle veut vraiment faire ou ne pas faire. Dans mon cas, il n'y a pas eu de désavantages et je pense que cela a été une expérience incroyablement enrichissante pour moi et que cela devrait être mis en œuvre chaque année.*

Les réponses suivantes font état de **préoccupations concernant le temps limité consacré à l'ASC et les contraintes s'appliquant au lieu de l'ASC.** Certains étudiants et étudiantes pensaient avoir les compétences suffisantes pour accepter des projets de plus grande importance et de plus grande portée, mais

que les possibilités à cet égard étaient limitées par le nombre de semaines qu'ils pouvaient consacrer au stage (moins que le nombre requis par des projets plus importants).

- *Le programme est de trop courte durée et par conséquent on ne peut pas faire tout ce que l'on voudrait faire ni profiter des relations établies avec des clients.*
- *Je connais beaucoup d'étudiants qui n'avaient pas la motivation nécessaire pour trouver eux-mêmes un stage et qui se sont donc retrouvés dans un endroit avec lequel ils n'avaient aucun lien ou qui ne les passionnait pas.*

Les réponses suivantes indiquent comment les participants du campus principal ont été **préoccupés par le manque de soutien que selon eux ils ont reçu pour organiser un stage d'ASC convenable**.

- *[...] mauvaise communication de la part du bureau chargé des stages d'ASC et de nos partenaires communautaires.*
- *J'ai trouvé que les conseils et la lettre qu'on nous a donnés pour nous aider à organiser le stage n'étaient pas suffisants pour m'aider à trouver et obtenir un stage. Par contre, le stage en soi a été une expérience incroyable.*

Conclusions de l'analyse des données qualitatives

Dans l'ensemble, les données qualitatives nous ont permis de faire trois observations principales. Premièrement, les participants des stages d'ASC sur les deux campus ont indiqué que leur stage avait été considérablement utile lorsqu'il leur avait donné la possibilité d'enseigner, indépendamment de la façon dont l'enseignement était lié aux objectifs et aux rôles de l'organisme où ils avaient travaillé. Quel qu'ait été le contexte de l'enseignement, par exemple dans un musée ou sous forme de séances de tutorat, les participants étaient invariablement plus positifs à l'égard de leur stage d'ASC s'ils avaient pu jouer un rôle d'enseignant auprès des personnes auxquelles ils avaient fourni des services plutôt que de remplir des fonctions administratives. Les commentaires écrits formulés par les candidats et candidates à l'enseignement montraient clairement que pour ces derniers, leur expérience avait été le plus enrichissante lorsque leur stage d'ASC leur avait permis d'être directement en contact avec les personnes qu'ils aidaient et lorsque leurs tâches avaient été étroitement liées à l'enseignement ou à la planification de programmes d'enseignement destinés à d'autres personnes. Les stages comportant des tâches administratives ou des travaux manuels, par exemple des travaux d'entretien, ont eu une incidence beaucoup moins personnelle.

Deuxièmement, les étudiants et étudiantes ont indiqué que pour qu'ils puissent bénéficier de stages optimaux, il fallait que les établissements offrent du soutien pour l'organisation et la surveillance des stages. Selon certains participants, ils n'avaient pas reçu suffisamment de conseils et de soutien au moment où ils s'étaient efforcés d'organiser un stage convenable dans la collectivité de leur choix. Certains étaient d'avis qu'étant donné qu'ils n'avaient pas eu suffisamment de temps pour organiser un stage convenable, ils avaient dû accepter un stage qui n'était pas idéal pour eux, et que par conséquent leur stage n'avait pas été aussi utile que la période qu'ils auraient pu passer dans une salle de classe traditionnelle. Cette observation ressortait davantage des commentaires formulés par les participants du campus principal que de ceux des participants du campus régional.

Troisièmement, les participants savaient que leur stage était susceptible de leur faire découvrir de nouvelles options de carrière. De nombreux commentaires indiquaient que les participants avaient pu envisager leurs compétences en enseignement de façon complètement différente et organiser leur plan de carrière en

fonction de ces nouvelles options. En outre, certains participants ont accepté un emploi auprès de l'organisme où ils avaient fait leur stage d'ASC.

Comparaison des résultats avec des modèles libérateurs d'apprentissage par le service communautaire

La présente section traite des résultats de l'analyse des données qualitatives et quantitatives en vue d'en dégager des tendances aux fins de l'enrichissement du programme.

Les deux campus ont utilisé deux méthodes différentes pour mettre en œuvre les stages d'ASC. Dans un cas, les participants étaient en quatrième année de leur programme d'éducation concomitant, alors que dans l'autre, les étudiants et étudiantes commençaient le dernier trimestre de leur programme de cinq ans. Nous examinons les données sous l'angle du modèle libérateur de l'ASC afin de déterminer si nos participants estiment avoir bénéficié des avantages et des changements liés à une expérience d'ASC libératrice. Nous comparons également les données afin d'établir si un modèle de mise en œuvre offre plus d'avantages que l'autre. Nous formulons ensuite des recommandations.

L'ASC libérateur devrait permettre de renforcer les participants dans sept domaines : 1) les aider à faire le lien entre la théorie et la pratique (T et P); 2) appliquer leurs aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes (PCRP); 3) les préparer pour la vie à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité et à faire face à divers enjeux personnels et éducationnels (PPLV); 4) les encourager à réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et autres au quotidien (EES); 5) avoir une incidence à long terme (ILT); 6) offrir des possibilités de s'engager dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance (PDE); 7) les préparer à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse (PES). Lorsque nos étudiants et étudiantes ont indiqué être en accord ou fortement en accord avec ces énoncés, nous pouvons prudemment conclure que leur stage d'ASC a été libérateur dans ces domaines. Par conséquent, pour examiner les sept domaines de l'ASC libérateur, nous avons regroupé les énoncés du questionnaire général en fonction de ces domaines et combiné les données des deux campus dans des tableaux. Nous procédons ensuite à l'analyse des différences entre les deux campus afin de déterminer si un modèle de mise en œuvre est plus efficace que l'autre pour ce qui est de favoriser ces résultats libérateurs.

Résultats libérateurs des stages d'apprentissage par le service communautaire

Le questionnaire comportait 37 énoncés liés à la conception de l'ASC libérateur décrite par Chambers (2009). Ces énoncés ont été regroupés selon chaque résultat (tableau 6). Nous avons établi le graphique des données et calculé la signification statistique permettant la comparaison entre les deux campus (tableau 7).

Tableau 6 : Résultats libérateurs

Résultat libérateur	Énoncé du questionnaire	Réponses sur le campus principal	Réponses sur le campus régional	Moyenne des réponses sur les deux campus
Lien entre la théorie et la	Cela m'a permis d'obtenir des renseignements	72,1 %	81,3 %	76,7 %

Résultat libérateur	Énoncé du questionnaire	Réponses sur le campus principal	Réponses sur le campus régional	Moyenne des réponses sur les deux campus
pratique	Responsabilité accrue concernant mon propre apprentissage	60,5 %	70,9 %	65,7 %
	Cela m'a aidé à définir mes points forts et points faibles	62,8 %	85,4 %	74,1 %
	Cela m'a aidé à améliorer mes compétences en leadership	62,8 %	83,0 %	72,9 %
	Cela m'a aidé à appliquer mes compétences à des situations concrètes	53,5 %	75,0 %	64,2 %
Application des aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes	Application de la matière dans des milieux différents	69,8 %	87,6 %	78,7 %
	Acquisition de compétences	55,8 %	79,2 %	67,5 %
	J'ai travaillé avec des personnes d'origines diverses	83,8 %	85,4 %	84,6 %
	J'ai accompli les tâches de façon autonome	88,4 %	98,0 %	93,2 %
	J'ai établi de bonnes relations avec le superviseur	95,4 %	89,6 %	92,5 %
	Cela m'a permis d'améliorer mes aptitudes à la communication dans le monde réel	60,5 %	77,1 %	68,3 %
Préparer les étudiants et étudiantes pour la vie à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité et à faire face à divers enjeux personnels et éducationnels	J'avais des tâches importantes	60,4 %	87,6 %	74,0 %
	J'avais des tâches stimulantes	48,9 %	72,9 %	61,4 %
	D'autres professionnels se sont intéressés à moi	90,7 %	91,7 %	91,2 %
	J'avais diverses tâches	69,8 %	85,4 %	77,6 %
Encourager les enseignants et enseignantes stagiaires à réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et autres au quotidien	J'avais des tâches importantes	60,4 %	87,6 %	74,0 %
	J'avais des tâches stimulantes	48,9 %	72,9 %	61,4 %
	J'avais des tâches intéressantes	74,4 %	89,6 %	82,0 %
Avoir des	J'avais des tâches intéressantes	74,4 %	89,6 %	82,0 %

Résultat libérateur	Énoncé du questionnaire	Réponses sur le campus principal	Réponses sur le campus régional	Moyenne des réponses sur les deux campus
possibilités de s'engager dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance	J'ai interagi avec les personnes recevant les services	90,7 %	91,7 %	91,2 %
	J'ai appris comment participer davantage au service communautaire	67,5 %	75,0 %	71,3 %
	Le stage d'ASC a aidé la collectivité	67,5 %	81,2 %	74,4 %
	Je connais mieux les besoins dans le monde	58,2 %	70,8 %	64,5 %
	J'étais à l'aise de travailler avec diverses personnes	80,9 %	83,3 %	82,6 %
	Je connais mieux mes propres partis pris et préjugés	34,9 %	50,1 %	42,5 %
Préparer les candidats et candidates à l'enseignement à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse	Acquisition de compétences	55,8 %	79,2 %	67,5 %
	J'ai apporté ma contribution	67,5 %	87,5 %	77,5 %
	J'étais libre de développer et d'utiliser mes propres idées	76,8 %	91,7 %	84,3 %
	Je connais mieux les besoins dans le monde	58,2 %	70,8 %	64,5 %
	J'inclurai le service communautaire dans mes plans d'avenir	68,2 %	85,4 %	74,1 %
	Cela m'a aidé à améliorer mes compétences en leadership	62,8 %	83,0 %	72,9 %
	Cela m'a permis d'améliorer mes aptitudes à la communication dans le monde réel	60,5 %	77,1 %	68,3 %
	Cela m'a aidé à appliquer mes compétences à des situations concrètes	53,5 %	75,0 %	64,2 %

N.B. Les énoncés sur la longévité de l'incidence manquaient de cohérence interne et n'ont pas été analysés plus en profondeur.

Ces données montrent que l'ASC est généralement perçu comme utile pour ce qui est d'aider les candidats et candidates à l'enseignement à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse. Les séries d'indicateurs ont permis d'évaluer les connaissances, la correspondance entre les besoins et les aptitudes personnelles, et l'avis des étudiants et étudiantes quant à leur capacité de répondre aux besoins avec l'autonomie nécessaire. Les candidats et candidates à l'enseignement ont indiqué l'utilité de ces expériences dans les trois domaines interreliés de cette mesure.

Signification des données quantitatives

Au moment de regrouper les énoncés afin d'examiner leur validité en fonction des résultats libérateurs, nous avons dû établir la cohérence interne de chacun des groupes d'énoncés. L'évaluation de la cohérence interne permet d'établir la force du groupe et de préciser si chaque énoncé du groupe mesure la même chose. Grâce à une méthode quantitative, nous avons ensuite analysé les énoncés connexes des participants pour chacun des groupes. Nous avons mesuré la cohérence interne de chaque groupe d'énoncés et calculé la moyenne et

l'écart-type. En raison de la variabilité des scores, la somme a été calculée. Le tableau 7 montre la comparaison des données pour chacune des échelles de mesure ayant servi à évaluer comment les participants percevaient l'utilité de leur stage d'ASC.

Tableau 7 : Comparaison des données pour chaque échelle évaluant l'apprentissage par le service communautaire sur le campus principal et le campus régional

Échelle	Cohérence interne	N énoncés	Variation possible	Variation des réponses	Campus principal (n = 43) M (écart-type)	Campus régional (n = 46) M (écart-type)
T et P**	0,82	6	6-30	11-30	21,5 (4,8)	24,1 (4,3)
PCRP	0,71	6	6-30	17-30	23,6 (3,7)	24,5 (3,4)
ILT	0,55	2				
EES*	0,84	3	3-15	4-15	11,1 (3,1)	12,4 (2,4)
PDE	0,83	7	7-35	16-35	26,9 (5,3)	27,9 (4,7)
PES*	0,87	8	8-40	13-40	29,9 (6,4)	32,4 (5,1)
PPLV	0,83	4	4-20	8-20	15,6 (3,4)	16,7 (3,1)

T et P = lien entre la théorie et la pratique; PCRP = aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes; EES = encourager les enseignants et enseignantes stagiaires à réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et autres au quotidien; PDE = possibilités de s'engager dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance; PES = préparer les enseignants et enseignantes stagiaires à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse; PPLV = se préparer pour la vie à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité et à faire face à divers enjeux personnels et éducationnels.
Différences significatives dans le groupe * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

La fiabilité (alpha de Cronbach) de chaque échelle a été évaluée avant d'effectuer la comparaison. Deux groupes ont été comparés en fonction des énoncés de l'échelle. Comme le montre le tableau 7, aucune différence moyenne de groupes n'a été trouvée pour les échelles PCRP, PDE et PPLV. Une différence moyenne de groupes a été trouvée pour les échelles suivantes : T et P ($t(2, 81) = -2,552, p < ,01$), EES ($t(2, 87) = -2,231, p < ,05$), et PES ($t(2, 86) = -2,069, p < ,05$). Une analyse plus poussée a révélé que des différences significatives existaient entre le campus principal et le campus régional pour chacune de ces trois échelles, les scores moyens étant plus élevés pour le campus régional.

Chez les deux groupes de candidats et de candidates à l'enseignement, nous avons observé des résultats positifs élevés dans les domaines suivants : aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes, possibilités de s'engager dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance, se préparer pour la vie à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité. Cependant, comme on peut le voir dans le tableau 7, trois de ces échelles présentaient des différences significatives entre les deux groupes de participants, soit : lien entre la théorie et la pratique ($p < ,01$); encourager les enseignants et enseignantes stagiaires à réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et autres au quotidien ($p < ,05$); préparer les enseignants et enseignantes stagiaires à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse ($p < ,05$).

Discussion

Les données recueillies pour la présente étude montrent dans quelle mesure les candidats et candidates à l'enseignement inscrits à des programmes concomitants de formation en enseignement jugent utiles les stages d'ASC. Le tableau 5 présente plusieurs des résultats éventuels de l'ASC pour les participants, soit : meilleure compréhension par les étudiants et étudiantes du lien entre la théorie et la pratique; possibilités pour les étudiants et étudiantes d'utiliser leurs aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes; préparation des étudiants et étudiantes à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité et à acquérir les compétences nécessaires pour faire face à divers enjeux personnels et éducationnels; possibilités pour les étudiants et étudiantes de réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et aux besoins des autres au quotidien; possibilités pour les étudiants et étudiantes de s'engager dans des collectivités très différentes afin de favoriser la compréhension et la tolérance; apprentissage contextualisé des étudiants et étudiantes pour les aider à acquérir les valeurs sociales, les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse.

Les candidats et candidates à l'enseignement ont fait état d'un avis fortement positif concernant tous les indicateurs de l'efficacité du stage d'ASC que nous avons mesurés dans cette étude, sauf deux. Cette tendance a été observée chez les groupes de participants des deux campus. Leur avis a été moins positif à l'égard des indicateurs suivants : lien entre le contenu du cours et le stage d'ASC (33,5 %); moment approprié du stage d'ASC dans le programme concomitant, particulièrement chez les participants du campus régional pour lesquels le stage a eu lieu en quatrième année (41,7 %).

Au cours de notre examen des résultats indiquant que des participants avaient l'intention de continuer à travailler avec l'organisme où ils avaient fait leur stage d'ASC (seulement 51,1 % des participants du campus principal), nous nous sommes rendu compte que cela pouvait être fortement influencé par la géographie. En effet, il est possible que les candidats et candidates à l'enseignement aient effectué leur stage dans des régions où ils ne finiraient pas par aller vivre ou enseigner au fil de la progression de leur carrière. Lorsque nous considérons les réponses indiquant que les participants ne voyaient pas un lien étroit entre leur stage d'ASC et les cours de leur programme de baccalauréat en éducation, plusieurs affirmations peuvent être faites. Nous reconnaissons qu'actuellement le stage n'est pas lié directement au contenu des cours (c'est-à-dire que le programme n'inclut pas de cours sur l'ASC). Il pourrait être utile d'envisager d'offrir un tel cours de manière facultative ou obligatoire. Étant donné que pratiquement tous les diplômés finiront par travailler dans diverses collectivités s'ils continuent à enseigner dans le système scolaire public, un tel cours pourrait aider les étudiants et étudiantes à mieux comprendre les préoccupations et les mécanismes de soutien dans ces situations. La préparation intégrée aux cours pourrait aussi donner aux candidats et candidates à l'enseignement l'occasion d'examiner leurs partis pris et préjugés (41,5 %) avant de travailler dans diverses collectivités.

Étant donné leur étalement sur plusieurs années d'études en éducation et d'autres disciplines de premier cycle, les programmes concomitants permettent des stages de plusieurs semaines, ce qui n'est pas le cas des programmes consécutifs. Grâce à ces semaines supplémentaires, on peut offrir des stages d'ASC tout en donnant aux candidats et candidates à l'enseignement la possibilité de faire des stages traditionnels dans des écoles afin de satisfaire aux exigences du programme. Comme la présente étude a permis de montrer que les stages d'ASC dans les programmes d'éducation concomitants sont jugés avantageux dans plusieurs

aspects du perfectionnement professionnel, il pourrait être utile d'envisager des façons d'inclure ce genre de stage dans d'autres modèles de formation à l'enseignement.

En outre, il est intéressant de noter que les participants de la présente étude ont signalé des différences dans trois domaines de l'ASC libérateur sur les deux campus. Dans chacun de ces domaines, les participants du campus régional ont indiqué une plus forte incidence. Même si notre hypothèse initiale était que les candidats et candidates à l'enseignement jugeraient un modèle de mise en œuvre plus utile que l'autre, nos données n'ont pas toujours appuyé cette hypothèse. Trois des six domaines d'incidence libératrice ne présentaient aucune différence significative dans les deux groupes d'étudiants et d'étudiantes, alors que les trois autres en présentaient. Diverses raisons – décrites dans les résultats qualitatifs – peuvent expliquer pourquoi les participants du campus régional ont signalé une plus forte incidence dans trois domaines des résultats libérateurs. Ils ont peut-être eu plus de possibilités d'interagir avec leur organisme d'accueil et les personnes auxquelles ils rendaient service parce que leur stage était plus long que celui des participants du campus principal (c'est-à-dire qu'il était réparti sur une année scolaire plutôt que concentré en un bloc de quatre semaines). De plus, les participants du campus régional sont retournés sur leur campus après leur stage d'ASC et ont eu la possibilité de discuter de leur expérience dans leurs cours. Les participants du campus principal n'ont pu bénéficier de ce temps de traitement et de réflexion intégré aux cours, car leur stage d'ASC a eu lieu à la fin de leur programme d'études et n'a été suivi d'aucun cours. Quel que soit leur campus d'origine, les participants ont formulé de nombreuses suggestions pour améliorer l'utilité de leur stage d'ASC tout en reconnaissant la valeur de leur expérience.

Étant donné que chaque stage d'ASC dans ce contexte devait inclure un important volet d'enseignement, il est également intéressant de noter le large éventail d'organismes communautaires où les candidats et candidates à l'enseignement ont pu trouver ces possibilités d'enseignement (tableau 2). Ce large éventail de possibilités peut également avoir amené nombre de participants à indiquer que leur stage d'ASC leur avait permis de découvrir de nombreuses autres façons dont ils pourraient utiliser leur diplôme d'enseignement pour trouver un emploi.

Conclusions et recommandations

Deux modèles permettant d'inclure l'ASC dans les programmes de formation des enseignants et enseignantes ont été examinés dans la présente étude. Les participants ont fait part de leurs avis concernant l'efficacité de chaque modèle relativement à leur perfectionnement comme enseignants et enseignantes. Dans l'un des modèles (campus principal), les candidats et candidates à l'enseignement ont participé à un bloc de quatre semaines d'ASC au cours de la dernière année de leur programme. Dans l'autre modèle (campus régional), les candidats et candidates ont fait le même nombre d'heures d'ASC (120 heures), organisées d'une façon leur convenant au cours de la quatrième année de leur programme. La présente étude visait deux objectifs de recherche, orientés par les deux questions suivantes : 1) Comment les candidats et candidates à l'enseignement perçoivent-ils la valeur escomptée de l'apprentissage par le service communautaire lorsque celui-ci est offert en remplacement d'un stage traditionnel en salle de classe? 2) Comment, selon l'avis des candidats et candidates à l'enseignement, l'efficacité de l'apprentissage par le service communautaire à atteindre les résultats visés diffère-t-elle entre modèles de mise en œuvre?

Les participants ont indiqué que la valeur escomptée de l'ASC avait été atteinte. Les commentaires qualitatifs et les données quantitatives appuient cette conclusion. Cependant, les données qualitatives montrent clairement que les participants étaient d'avis que les avantages de l'ASC pour leur épanouissement et leur perfectionnement professionnels à titre d'enseignants et d'enseignantes dépendaient fortement du type de stage d'ASC suivi. Généralement, les participants qui ont jugé avoir obtenu les résultats les plus utiles sont

ceux qui avaient occupé des postes leur offrant de nombreuses occasions d'utiliser leurs compétences en enseignement et d'interagir avec les personnes recevant les services. Cela était également le cas pour les participants dont le stage leur avait fait découvrir diverses options de carrière et s'était accompagné d'un soutien solide afin d'en assurer la réussite.

Même si les énoncés de notre questionnaire ne nous ont pas permis de mesurer de façon fiable comment les participants percevaient l'utilité de leur stage d'ASC dans le temps (longévité de l'incidence), nous avons pu mesurer de manière fiable six autres résultats escomptés de l'ASC. Nous avons examiné : comment les candidats et candidates à l'enseignement percevaient l'utilité de leur stage en matière d'apprentissage; comment les candidats et candidates à l'enseignement percevaient l'utilité des tâches qu'ils avaient accomplies pendant leur stage d'ASC; dans quelle mesure les candidats et candidates à l'enseignement croyaient avoir contribué à leur collectivité; et quel était le sentiment des candidats et candidates à l'enseignement quant à leur développement personnel grâce à l'ASC. Pour évaluer ces domaines de croissance éventuelle, nous avons examiné : la perception du lien entre la théorie et la pratique; l'acquisition d'aptitudes à la pensée critique et à la résolution de problèmes; les possibilités d'encourager les candidats et candidates à l'enseignement à réfléchir de manière plus profonde à la répartition et à l'acquisition des ressources, à l'environnement, à l'équité, à la justice et autres au quotidien; les possibilités de s'engager dans des collectivités très différentes et de favoriser ainsi la compréhension et la tolérance; l'acquisition des valeurs sociales personnelles, des connaissances et des compétences nécessaires pour vivre dans une démocratie diverse; les possibilités de se préparer pour la vie à être des citoyens informés qui s'engagent dans la collectivité et à faire face à divers enjeux personnels et éducationnels.

Nos résultats ont montré que les participants sont d'avis que le stage d'ASC leur offre de nombreuses possibilités de croissance comme candidats et candidates à l'enseignement. La majorité des indicateurs issus du questionnaire étaient fortement positifs quant aux avantages de cette forme de stage. Nous n'avons constaté aucune différence significative dans les perceptions pour trois des six mesures libératrices utilisées dans la présente étude qui puisse être attribuée aux façons différentes dont l'ASC a été mise en œuvre sur l'un ou l'autre campus. Nous pouvons prudemment conclure que la participation à l'ASC a une incidence positive sur le perfectionnement professionnel des candidats et candidates à l'enseignement. Cependant, étant donné que nous avons observé des différences significatives dans trois autres domaines de l'ASC libérateur, nous concluons qu'il conviendrait de réexaminer la structure des possibilités d'ASC. Il est intéressant de noter que certaines données qualitatives indiquent qu'un nombre considérable de participants du campus régional étaient d'avis qu'il serait plus profitable pour eux si le stage d'ASC avait lieu au cours de la troisième année de leur programme plutôt qu'en quatrième année comme c'est le cas maintenant. Cela les aiderait à maintenir des liens solides avec les milieux scolaires traditionnels à un moment plus proche de la période où ils présenteront des demandes d'emploi. Pour bénéficier de tous les avantages offerts par ce genre de stage, il pourrait être nécessaire d'améliorer les communications et le soutien liés à l'organisation de stages d'ASC convenables et d'intégrer des possibilités de réflexion à l'expérience des participants du campus principal.

Il conviendrait que d'autres travaux de recherche se penchent sur la longévité de l'incidence de l'ASC sur les pratiques professionnelles et les choix personnels relatifs au bénévolat dans la collectivité. Il faudrait que notre questionnaire soit adapté afin d'inclure plus de questions liées à ce résultat, car la cohérence interne des énoncés actuels permettant de mesurer cet aspect de l'incidence éventuelle n'était pas adéquate. Selon les tendances mises au jour dans la présente étude, il pourrait aussi être utile de modifier complètement le questionnaire afin qu'il contienne des énoncés qui correspondent à l'éventail de contextes d'ASC le plus susceptibles d'intéresser les candidats et candidates à l'enseignement. Cela permettrait d'une part aux chercheurs d'être plus précis au sujet des résultats d'apprentissage éventuels liés à des stages d'ASC particuliers, et d'autre part à l'université de rajuster les exigences s'appliquant aux types de stage qui

correspondent aux meilleurs résultats. En outre, il serait intéressant d'examiner les différences qualitatives dans le genre d'ASC choisi par les participants de l'un ou l'autre sexe ainsi que le genre de stage offert en milieu urbain et rural.

La présente étude a montré la vaste gamme de résultats positifs dont peuvent bénéficier les candidats et candidates à l'enseignement qui participent à un stage d'ASC, quel que soit le modèle utilisé pour mettre en œuvre cette forme de stage. Même si les participants ont fait un grand nombre de suggestions pour renforcer et enrichir leur expérience d'ASC, plus précisément en ce qui concerne le soutien offert pour organiser et surveiller leur stage, en règle générale, ils étaient d'avis que leur stage avait été une expérience fructueuse ayant élargi leur perception des débouchés professionnels s'offrant à eux. Il semble qu'ils aient acquis une compréhension plus large et plus inclusive de ce que c'est qu'être enseignant ainsi que des divers contextes où l'enseignement peut avoir lieu. Dans un environnement économique et professionnel où il peut être plus difficile de trouver un emploi en enseignement dans des milieux traditionnels, la possibilité d'élargir ses perspectives de carrière peut en soi rendre utile cette forme différente de stage dans d'autres programmes de formation à l'enseignement.

Références

- Astin, A. W. (1984). « Student involvement: A developmental theory for higher education ». *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W., et Sax, L. J. (1998). « How undergraduates are affected by service participation ». *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L., Ikeda, E., et Yee, J. (2000). *How service learning affects students* (résumé). Los Angeles (CA) : University of California, Higher Education Research Institute.
- Astin, A. W., Sax, L. J., et Avalos, J. (1999). « Long term effects of volunteerism during the undergraduate years ». *The Review of Higher Education*, 22(2), 187-202.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York : General Learning Press.
- Barazangi, N. H., Greenwood, D. J., Burns, M. G., et Finnie, J. L. (2003). « Evaluation model for an undergraduate action research program ». Travaux du congrès : *Learning and the World WE Want* (p. 152-159). Université de Victoria : Faculté de l'éducation. Consulté à <http://www.educ.uvic.ca/>.
- Bringle, R. G., et Hatcher, J. A. (1996). « Implementing Service Learning in Higher Education ». *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Boyle-Baise, M., et Kilbane, J. (2000). « What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education ». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 54-64.
- Campus Compact. (2002). *The new student politics: The wingspread statement on student civic engagement*. Providence (RI) : Campus Compact.
- Chambers, T. (2009). « A continuum of approaches to service-learning within Canadian post-secondary education ». *Canadian Journal of Higher Education*, 39(2), 77-100.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. Troisième édition. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Ethington, C. A., et Horn, R. A. (2007). « An examination of Pace's model of student development and college impress ». *Community College Journal of Research and Practice*, 31(3), 183-198.
- Giles, D. E. Jr., et Eyster, J. (1994). « The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning ». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1). Consulté à <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.001.109>.
- Eyster, J. S., et Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Friere, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder and Herder.

Gale, T. (2000). « Rethinking social justice in schools: How will we know we recognize it when we see it? » *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269.

Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R., Gershwind, S., Goldman, C. A., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L., et Klein, S. P. (1998). *Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica (CA) : The RAND Corporation.

Green, M., Eckel, P., et Hill, B. (1998). *On change: In route to transformation* (An occasional paper series of the ACE project on leadership and institutional transformation). Washington (DC) : American Council on Education.

Hannay, L., Wideman, R., et Seller, W. (2006). *Professional learning to re-shape teaching*. Toronto Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO).

International Association for Research on Service Learning and Community Engagement (IARSLCE). (n.d.). Consulté à www.researchscle.org.

Keen, C., et Keen, J. (1998). *Bonner student impact survey*. Princeton (NJ) : Bonner Foundation.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., et collègues. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Longo, N. V., et Meyer, R. P. (2006). *College students and politics: A literature review*. CIRCLE Working Paper 46. College Park (MD) : The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

Marullo, S., et Edwards, B. (2000). « From charity to justice: The potential for university-community collaboration for social change ». *American Behavioral Scientist*, 43, 895-912.

Maynes, N., Hatt, B., et Wideman, R. (2013). « Service learning as an alternative practicum experience in a pre-service education program ». *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 80-99.

National Commission on Service-Learning. (2002). *Learning in deed: The power of service-learning for American schools*. Consulté à http://ed253jcu.pbworks.com/f/LearningDeedServiceLearning_American+Schools.PDF.

Pace, C. R. (1979). *Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recommendations for the future*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences questionnaire*. Los Angeles (CA) : University of California, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute.

Pascarella, E. T., et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Volume 2. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press.
- Reardon, K. M. (1998). Participatory action research as RSL. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 37-44.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany (NY) : State University of New York Press.
- Schutz, A., et Ruggles, A. (1998). « RSL and English studies: Rethinking “public” service ». *College English*, 60(2), 214-223.
- Shinnamon, A., Gelmon, S., et Holland, B. (1999). *Methods and Strategies for Assessing Service-learning in the Health Professions*. San Francisco (CA) : Community Campus Partnerships for Health.
- Tartter, V. C. (1996). *City College report to FIPSE*. New York : City College Research Foundation.
- Van Wynsberghe, R., et Andruske, C. L. (2007). « Research in the service of co-learning: Sustainability and community engagement ». *Canadian Journal of Education*, 30(1), 349-376.
- Weinberg, A. S. (2003). « Negotiating community based research: A case study of the “Life’s Work” project ». *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9(3), 26-35.
- Wiechman, M. C. (1996). « Investigating urban community needs: RSL from a social justice perspective ». *Education and Urban Society*, 28(2), 224-236.
- Zlotkowski, E. (1996). « Linking service-learning and the academy ». *Change*, 28, 8-11.

