



# Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail

Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences  
de travail structurées offertes par les collèges et universités



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

---

# COLLABORATEURS

## Principaux rédacteurs

Ashley Stirling, Ph. D., *Université de Toronto*  
Gretchen Kerr, Ph. D., *Université de Toronto*  
Jenessa Banwell, M. Sc.  
Ellen MacPherson, M. Sc.  
Amanda Heron, B. Éd.

## Design

Evelyn Csiszar, *Evi Designs*  
evi-designs.com

## Membres du comité consultatif

**Melissa Berger, B. A.**  
*Coordonnatrice et gestionnaire de l'approche communautaire, UTM Experiential Education Office, Université de Toronto à Mississauga*

**Tracey Bowen, Ph. D.**  
*Professeure adjointe – coordonnatrice, volet enseignement et stages*  
Institute of Communications, Culture, Information & Technology  
Université de Toronto à Mississauga

**Maria Cantalini-Williams, Ph. D.**  
*Professeure adjointe, École d'éducation Schulich, campus Brantford*  
Université Nipissing

**Lisa Chambers, M. A.**  
*Directrice, Centre for Community Partnerships*  
Université de Toronto

**Ruth Childs, Ph. D.**  
*Professeure adjointe, Département de leadership, d'enseignement supérieur et d'éducation des adultes*  
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario  
Université de Toronto

**Rick Ezekiel, M. Sc.**  
*Directeur de la recherche, de l'innovation et de l'évaluation (expérience étudiante)*  
Université Western

**Lori Goff, Ph. D.**  
*Gestionnaire, amélioration du programme*  
McMaster Institute for Innovation & Excellence in Teaching & Learning  
Université McMaster

**Robyne Hanley-Dafoe, M. Ed.**  
*Conseillère en pédagogie universitaire*  
Université Trent

**Pamela Healey, M. B. A.**  
*Directrice, Co-op and Career Services*  
Collège Conestoga

**William R. Holmes, Ph. D.**  
*Doyen, Faculté de gestion*  
Université Royal Roads

**Duncan MacDuff, M. A.**  
*Facilitateur de la recherche*  
Collège Niagara

**John Marris, Ph. D.**  
*Directeur, recherche communautaire*  
Trent Community Research Centre

**Jane McDonald, Ph. D.**  
*Professeure, School of Health and Life Sciences and Community Services*  
Collège Conestoga

**Eileen O'Connor, Ph. D.**  
*Professeure adjointe, École des sciences de l'activité physique*  
Université d'Ottawa

**Julie Peters, Ph. D.**  
*V.-P. à la recherche*  
Academica Group Inc.

**Mary Preece, Ph. D.**  
*Doyenne et vice-rectrice à l'enseignement*  
Collège Sheridan

**Judene Pretti, M. Sc.**  
*Directrice, Centre for the Advancement of Co-operative Education*  
Université de Waterloo

**Georgia Quartaro, Ph. D.**  
*Doyen, Preparatory and Liberal Studies*  
Collège George Brown

**Rod Skinkle, M. A.**  
*Président-directeur général*  
Academica Group Inc.

**Jennifer Storer-Folt**  
*Agente d'apprentissage expérientiel, UTM Experiential Education Office*  
Université de Toronto à Mississauga

**Lisa Whalen**  
*Présidente*  
EWO (Education @ Work Ontario)

**Richard Wiggers, Ph. D.**  
*Directeur de la recherche et des programmes*  
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

# Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail

Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences de travail structurées offertes par les collèges et universités

LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SE PRÉOCCUPENT DE PLUS EN PLUS DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE, AINSI QUE DE L'OFFRE D'EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES DE GRANDE QUALITÉ AUX ÉTUDIANTS DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES D'APPRENTISSAGE.



L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL BIEN CONÇU EST BÉNÉFIQUE POUR LES ÉTUDIANTS, L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT, L'INSTITUTION/L'EMPLOYEUR D'ACCUEIL ET LA COLLECTIVITÉ.

GRÂCE À L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL, LES ÉTUDIANTS APPORTENT DE NOUVELLES IDÉES ET DES INNOVATIONS À L'INDUSTRIE, AU GOUVERNEMENT ET AUX ORGANISATIONS COMMUNAUTAIRES.



LES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS RECONNAÎSSENT L'INCIDENCE ÉDUCATIVE DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL, QUI DEVIENT DE PLUS EN PLUS POPULAIRE DANS LES MILIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.



L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL EST POSSIBLE DANS TOUTES LES DISCIPLINES, QU'IL S'AGISSE DES SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES, DES SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT, PHYSIQUES, DE LA SANTÉ ET APPLIQUÉES, OU ENCORE DES BEAUX-ARTS, DU COMMERCE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

LORSQUE BIEN CONÇUES, LES POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE À L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE DANS UN ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL VIENNENT COMPLÉTER L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL DES ÉTUDIANTS ET PRÉPARENT LES DIPLÔMÉS AU TRAVAIL.



LES PARTENARIATS DE FORMATION ENTRE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ET LE MILIEU DE TRAVAIL AMÉLIORENT L'INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE AU SEIN DES MILIEUX UNIVERSITAIRES ET DE TRAVAIL, ET ENTRE CEUX-CI.

LES POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL FAVORISENT L'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL, ET ENRICHISSENT L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES ÉTUDIANTS.



---

# CE GUIDE SE VEUT UNE RESSOURCE POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE ET LE PERFECTIONNEMENT DES ÉTUDIANTS AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR GRÂCE À UNE EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE.

**L'apprentissage intégré au travail est une pratique pédagogique qui permet aux étudiants d'apprendre de l'intégration d'expériences faites dans le milieu universitaire et le milieu de travail (Billett, 2009).**

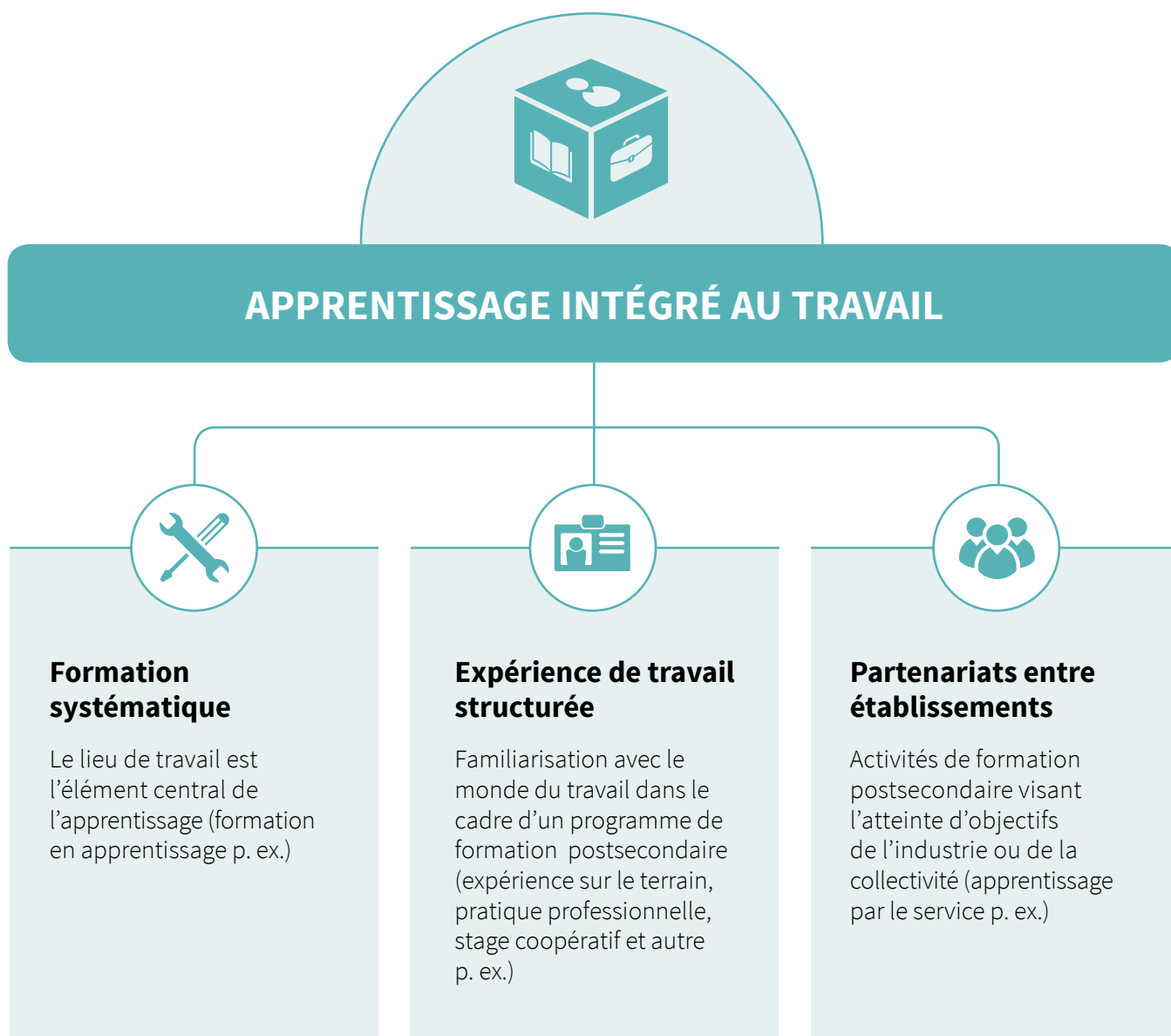
- L'apprentissage intégré au travail s'est imposé en tant que stratégie pédagogique clé visant à améliorer l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants (Kennedy, Billett, Gherardi et Grealish, 2015).
- L'intégration de l'apprentissage de la matière et de l'expérience en milieu de travail donne aux étudiants la possibilité de combiner théorie et pratique dans un environnement de travail réel, approfondissant leurs connaissances et leur compréhension, et améliorant les capacités liées au travail (Cooper, Orrell et Bowden, 2010).
- L'apprentissage intégré au travail devient de plus en plus populaire en enseignement supérieur (Smigiel, Macleod et Stephenson, 2015).
- Près de la moitié des étudiants admis directement dans un programme postsecondaire après le secondaire en Ontario vivront une expérience d'apprentissage intégré au travail avant d'obtenir leur diplôme (Sattler & Peters, 2013). Cette donnée ne tient pas compte du grand nombre de possibilités d'apprentissage intégré au travail offertes dans le cadre de programmes avec prélabables ou de deuxième cycle.

## Typologie de l'AIT

Le terme apprentissage intégré au travail (AIT) est souvent employé de manière interchangeable avec apprentissage en cours d'emploi, apprentissage axé sur la pratique, apprentissage lié à l'emploi, apprentissage professionnel, apprentissage expérientiel, enseignement coopératif, formation clinique, stage, travaux pratiques et éducation sur le terrain, pour ne donner que quelques exemples (Sattler, 2011).

Dans le but de préciser la terminologie entourant l'apprentissage intégré au travail, différents modèles et typologies ont été proposés (Calway, 2006; Cooper et al., 2010; Furco, 2006; Guile et Griffiths, 2001; Keating, 2006; Rowe, Mackaway et Winchester-Seeto, 2012; Schuetze et Sweet, 2003). Décrivant spécifiquement l'offre d'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire ontarien, Sattler (2011, p. 29) présente une typologie pour expliquer les différents types d'expériences d'AIT dans les collèges et universités, y compris : la **formation systématique**, selon laquelle le lieu de travail est « l'élément

central de l'apprentissage » (formation en apprentissage p. ex.); « **l'expérience de travail structurée** », qui familiarise les étudiants avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'enseignement postsecondaire (expérience sur le terrain, pratique professionnelle, stage coopératif et autre p. ex.); et les **partenariats entre établissements**, qui désignent les « activités de formation postsecondaire (conçues) pour atteindre les objectifs de l'industrie ou de la collectivité (apprentissage par le service p. ex.). »



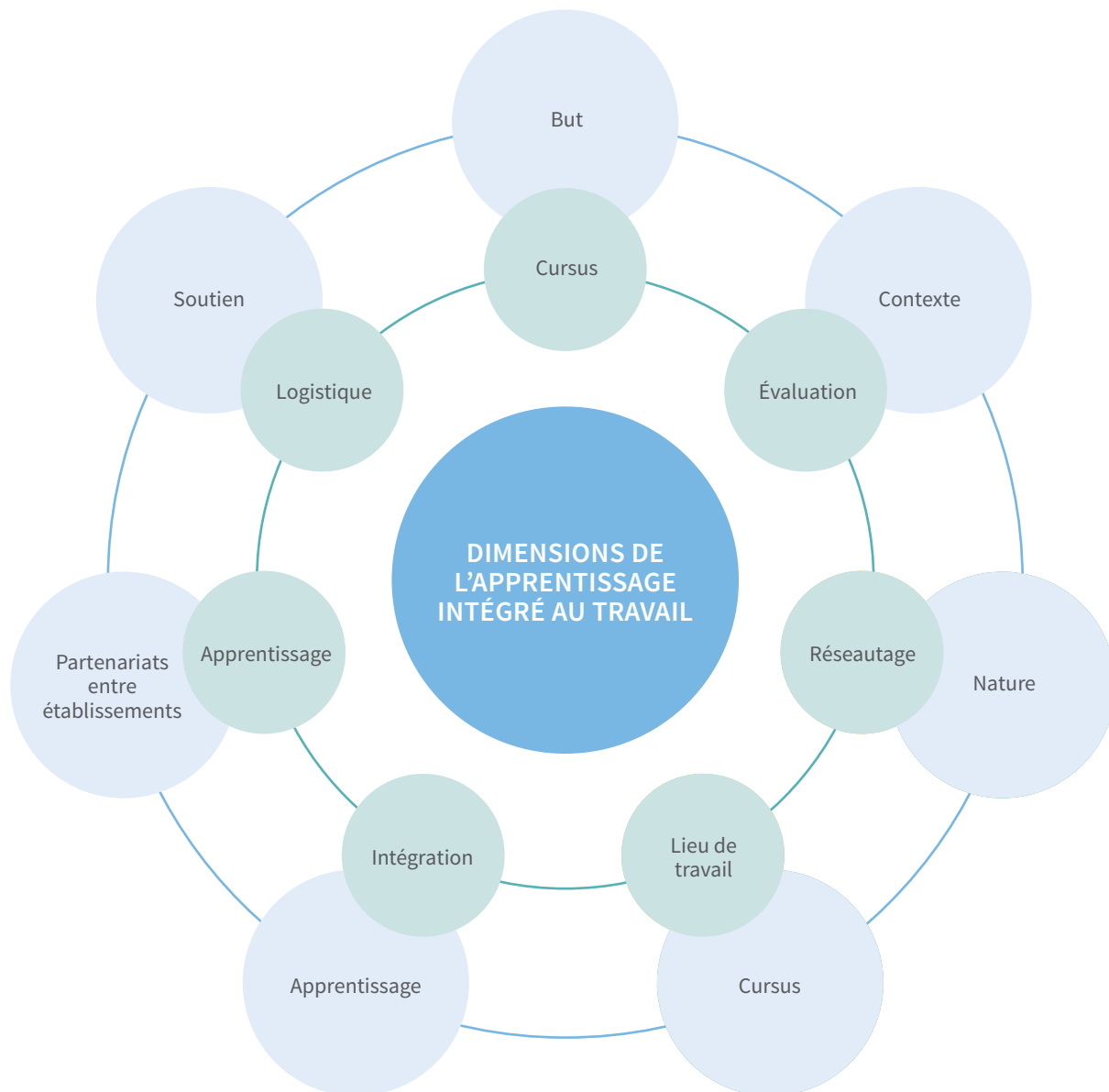
(Sattler, 2011)

## Dimensions clés de l'AIT

En plus des modèles et des typologies, on a suggéré les principales dimensions des

programmes d'apprentissage intégré au travail. Cooper, Orwell et Bowden (2010) précisent sept principales dimensions : le but, le contexte, la nature de l'intégration, les questions concernant le cursus, l'apprentissage, les partenariats entre établissements et le soutien fourni aux étudiants et aux milieux de travail. À partir de cette liste, Cantalini-Williams (2015)

a proposé son cadre « CANWILL » pour la conception de stages d'apprentissage efficaces (cursus, évaluation, réseautage, lieu de travail, intégration, apprentissage et logistique), ajoutant l'évaluation et la logistique en tant que dimensions de la prestation d'expériences d'apprentissage intégré au travail.







CE GUIDE SE VEUT UNE RESSOURCE POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE ET LE PERFECTIONNEMENT DES ÉTUDIANTS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES PAR DES EXPÉRIENCES DE TRAVAIL STRUCTURÉES.

## Objet du présent guide

Ce guide se veut une ressource pour les membres du corps professoral, le personnel, les hauts dirigeants universitaires et les conseillers en pédagogie universitaire qui participent à l'élaboration, à la facilitation ou à l'évaluation de programmes d'apprentissage intégré au travail. Le guide met l'accent sur l'amélioration de la qualité éducative de ces programmes. Plusieurs aspects des dimensions de l'apprentissage intégré au travail de Cooper et al. (2010) et de Cantalini-Williams (2015), comme le but, le contexte et les partenariats entre établissements, seront mentionnés tout au long du guide et l'accent sera principalement mis sur la dimension apprentissage étudiant. À partir du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, nous suggérons des pratiques efficaces au regard de chacun des modes d'apprentissage – expérience, réflexion, théorisation et expérimentation – dans un programme d'apprentissage intégré au travail de niveau supérieur, afin d'optimiser l'apprentissage

et le perfectionnement des étudiants.

Si l'information contenue dans le guide peut s'appliquer à plusieurs types d'apprentissage intégré au travail, y compris la formation systématique (formation en apprentissage p. ex.) et les partenariats entre établissements (apprentissage par le service p. ex.), le guide met l'accent sur l'expérience structurée d'apprentissage intégré au travail, comme les stages en entreprise, stages, programmes d'enseignement coopératifs, expériences sur le terrain, pratiques professionnelles et travaux pratiques. Prises ensemble, ces formes d'expériences de travail structurées, visent à intégrer théorie et pratique et à fournir aux étudiants de niveau postsecondaire une expérience d'apprentissage valable dans un environnement de travail réel (Sattler, 2011). Par conséquent, le guide a été rédigé avec l'intention de fournir des pratiques efficaces pour rehausser la qualité éducative de la gamme d'expériences de travail structurées offertes par les programmes de niveau postsecondaire.

Le premier chapitre fait le survol de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et jette la base des chapitres suivants.

Les chapitres deux à cinq fournissent des renseignements de base et recommandent des pratiques efficaces pour l'amélioration de la qualité éducative des programmes d'apprentissage intégré au travail, tout en abordant les quatre modes d'apprentissage de Kolb : expérience concrète (chapitre deux); réflexion (chapitre trois); intégration de la théorie et de la pratique (chapitre quatre); mise en pratique de nouvelles idées (chapitre cinq). Le sixième chapitre contient de l'information sur l'évaluation de programmes d'apprentissage intégré au travail, notamment des stratégies d'évaluation de l'efficacité de tels programmes relativement à l'apprentissage et au perfectionnement des étudiants. Sur la base des chapitres précédents, le chapitre sept fait des recommandations pour une intégration plus vaste des programmes et l'établissement de partenariats constructifs avec l'industrie, le gouvernement et les organisations communautaires, afin de faire avancer la pratique pédagogique et de rehausser la qualité éducative de l'expérience de travail structurée dans le contexte de l'enseignement supérieur.



---

# CE QUI EST PRÉSENTÉ ICI

1	AIT ANCRÉ DANS LA THÉORIE : APPLICATION DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB .....	17
2	EXPÉRIENCE CIBLÉE.....	35
3	RÉFLEXION .....	71
4	INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE.....	95
5	EXPÉRIMENTATION DE NOUVELLES IDÉES.....	117
6	ÉVALUATION DE VOTRE PROGRAMME D'AIT .....	135
7	POUR ALLER DE L'AVANT AVEC L'AIT .....	163
8	RECOMMANDATIONS FINALES .....	173
	BIBLIOGRAPHIE .....	178
	ANNEXE : EXEMPLES D'EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AUX FINS D'ENSEIGNEMENT .....	186

---

# TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

## 1

### AIT ANCRÉ DANS LA THÉORIE : APPLICATION DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB ..... 17

Définition de formation expérientielle et d'apprentissage expérientiel .....	18
Rétrospective historique de l'apprentissage par l'expérience : le contexte de la théorie de Kolb .....	20
Théorie de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb (1984) .....	22
- <i>Principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel</i> .....	22
- <i>Cycle d'apprentissage expérientiel</i> .....	23
- <i>Les quatre principaux modes d'apprentissage</i> .....	24
- <i>Styles d'apprentissage de base</i> .....	24
- <i>L'apprentissage expérientiel en tant que processus de développement</i> .....	25
Critiques de la formation expérientielle .....	26
Critiques de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb .....	28
Autres théories sur l'apprentissage intégré au travail .....	30
Résumé de l'apprentissage expérientiel et de l'AIT ancré dans la théorie .....	32

## 2

### EXPÉRIENCE CIBLÉE ..... 35

Expérience de travail structurée .....	36
- <i>Formes d'expérience de travail structurée</i> .....	37
- <i>Conception de l'expérience de travail : mise en œuvre du projet et participation au travail</i> .....	38
Apprentissage : résultats, évaluation et plans .....	41
- <i>Élaboration des résultats d'apprentissage</i> .....	42
- <i>Évaluation des résultats d'apprentissage</i> .....	47
- <i>Plans d'apprentissage</i> .....	55
Facilitation d'un environnement d'apprentissage .....	58
- <i>Espaces d'apprentissage</i> .....	58
- <i>Mentorat</i> .....	59
- <i>Considérations concernant la diversité des apprenants</i> .....	62
- <i>Gestion des risques</i> .....	63
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérience ciblée .....	66

### 3

## RÉFLEXION..... 71

Définition de réflexion .....	72
- <i>Réflexion critique</i> .....	72
- <i>Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action</i> .....	72
- <i>Réflexion en simple boucle et réflexion en double boucle</i> .....	73
- <i>Réflexion superficielle et réflexion en profondeur</i> .....	73
Antécédents et caractéristiques d'une réflexion de grande qualité .....	74
Le modèle de réflexion critique D.E.A.L. ....	75
L'AIT et l'importance de la réflexion critique .....	77
Conception et enseignement de la réflexion .....	79
- <i>Pratiques pédagogiques</i> .....	79
- <i>Exercices de réflexion</i> .....	80
Évaluation de la réflexion .....	85
Défis en matière de réflexion .....	90
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter la réflexion .....	92

### 4

## INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE..... 95

AIT et intégration de la théorie et de la pratique .....	96
- <i>Défis de l'intégration de la théorie et de la pratique</i> .....	97
- <i>Approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique</i> .....	97
- <i>Recommandations en vue d'améliorer l'intégration</i> .....	99
Facilitation du lien théorie-pratique par l'apprentissage autodirigé .....	103
- <i>Avantages de l'apprentissage autodirigé</i> .....	104
- <i>Cadre théorique de l'apprentissage autodirigé</i> .....	104
- <i>Défis de l'approche de l'apprentissage autodirigé</i> .....	107
Facilitation du lien théorie-pratique grâce à l'apprentissage dirigé par l'enseignant .....	108
- <i>Appuyer l'apprentissage autodirigé par les étudiants</i> .....	108
- <i>Enseigner des connaissances et des compétences spécifiques à un sujet et transférables</i> .....	108
- <i>Aspects de la préparation de la facilitation du lien entre la théorie et la pratique</i> .....	110
Fausse dichotomie entre la théorie et la pratique .....	111
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique .....	112

### 5

## EXPÉRIMENTATION DE NOUVELLES IDÉES..... 117

Expérimentation .....	118
- <i>Définition et survol</i> .....	118
- <i>Élaboration d'un plan d'expérimentation</i> .....	120

Créativité .....	122
Adaptabilité .....	125
Repoussement des limites .....	128
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiants .....	132

## 6

### ÉVALUATION DE VOTRE PROGRAMME D'AIT ..... 135

Qu'est-ce que l'évaluation de programme? .....	136
- <i>Importance de l'évaluation de programme</i> .....	137
- <i>Différence entre évaluation et recherche</i> .....	138
- <i>Le processus d'évaluation</i> .....	139
Questions d'évaluation du programme d'AIT .....	142
- <i>Évaluations des besoins</i> .....	143
- <i>Mise en œuvre</i> .....	144
- <i>Efficacité</i> .....	145
Paradigmes et modèles pour l'évaluation de programmes d'AIT .....	147
- <i>Post-positivisme : le modèle de Kirkpatrick pour l'évaluation des programmes de formation</i> .....	148
- <i>Pragmatisme : le modèle CIPP</i> .....	150
- <i>Constructivisme : l'évaluation affranchie des objectifs de Scriven</i> .....	154
- <i>Transformation : l'évaluation participative transformatrice</i> .....	155
Considérations liées à l'éthique .....	158
Résumé des pratiques efficaces pour l'évaluation des programmes d'AIT .....	160

## 7

### POUR ALLER DE L'AVANT AVEC L'AI..... 163

Établissement de liens entre l'AIT et le cursus du programme d'études .....	164
Création de partenariats influents avec les milieux de travail .....	167
Résumé des pratiques efficaces pour lancer un programme d'AIT .....	171

## 8

### RECOMMANDATIONS FINALES ..... 173

Amélioration de la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée .....	174
Six principaux critères de qualité .....	175

### BIBLIOGRAPHIE ..... 178

### ANNEXE : EXEMPLES D'EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AUX FINS D'ENSEIGNEMENT..... 186

# COMMENT UTILISER CE GUIDE

Ce guide est conçu de manière à ce que les lecteurs puissent le lire du début à la fin ou encore aller directement aux sujets qui les intéressent.

Chaque chapitre offre un agencement de renseignements généraux sur le sujet, des définitions clés, des possibilités de réfléchir aux pratiques actuelles ou antérieures en matière d'apprentissage intégré au travail, des exemples d'outils et d'activités ainsi que des histoires de réussite qui illustrent les pratiques efficaces dans le cadre des programmes d'apprentissage intégré au travail. Le but est d'amener les lecteurs à lire et à interpréter le contenu du guide à la lumière de leurs expériences personnelles de l'apprentissage intégré au travail, une fois qu'ils auront réfléchi aux expériences antérieures en tenant compte du contenu du guide, les lecteurs seront dans une bonne position pour élaborer un plan d'action visant à rehausser la qualité éducative de leurs programmes structurés d'apprentissage intégré au travail. Pour que le guide soit le plus efficace possible, nous vous recommandons de prendre connaissance de l'ensemble du contenu et des activités.

## Ce guide comprend les rubriques suivantes :



### TERMINOLOGIE CLÉ

Définitions des principaux termes.



### RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Recommandations, lignes directrices et conseils pour une pratique efficace.



### FAITES-EN L'ESSAI!

Exemples d'outils, de travaux, d'exercices et d'activités en classe.



### QUESTIONS POUR LA RÉFLEXION

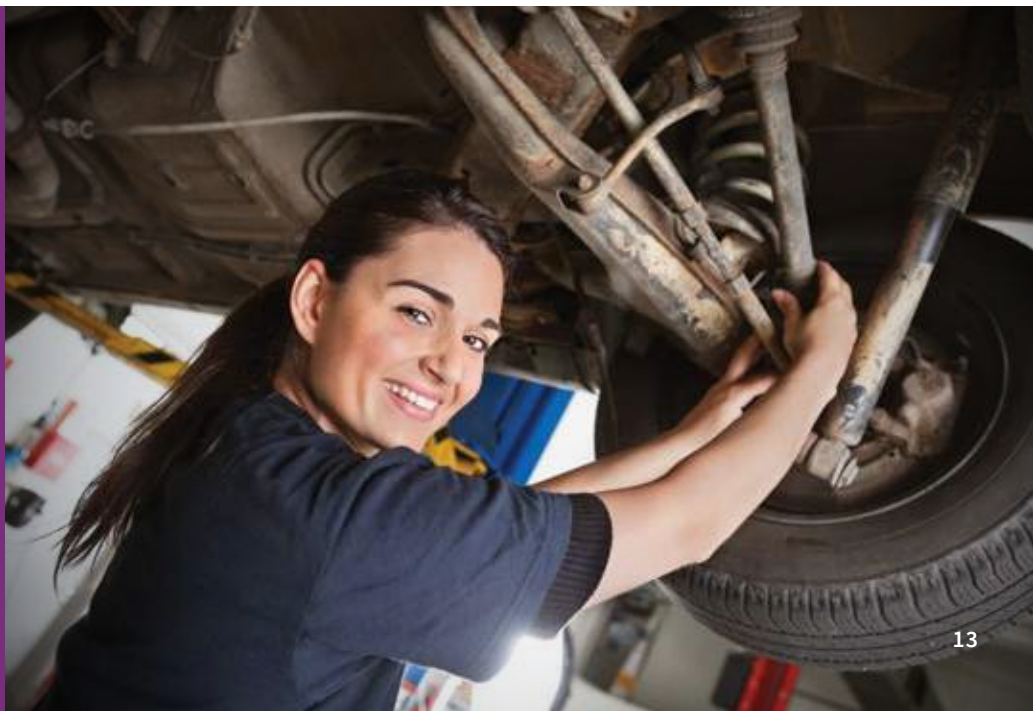
Questions et exercices personnalisés de réflexion.



### EXEMPLES DE RÉUSSITE

Exemples et histoires partagés par les membres du corps professoral et le personnel dirigeant des programmes d'apprentissage intégré au travail dans des collèges et universités de l'Ontario.

LES BÉNÉFICES DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL NE DÉCOULENT PAS IMPLICITEMENT DU TRAVAIL COMME TEL, MAIS RÉSULTENT PLUTÔT DE L'INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE.





**POUR S'ASSURER DE LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL, CES PROGRAMMES DOIVENT ÊTRE INTENTIONNELLEMENT STRUCTURÉS ET ANCRÉS DANS LA THÉORIE EMPIRIQUE DE L'APPRENTISSAGE.**

Lorsqu'elle est efficace, l'expérience de l'apprentissage intégré au travail procure de nombreux avantages aux étudiants, aux superviseurs en milieu de travail et aux employeurs, aux établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'aux partenaires de l'industrie, du gouvernement et de la collectivité (Sattler et Peters, 2012). Cependant, comparativement à l'enseignement traditionnel en salle de classe, la prestation de programmes d'apprentissage intégré au travail requiert des stratégies d'enseignement novatrices, y compris l'intégration intentionnelle de la théorie et de la pratique, l'élaboration de résultats d'apprentissage spécifiques pour la pratique ainsi que des exercices et des

travaux de réflexion créative (Kennedy et al., 2015; Smigiel et al., 2015). L'enseignement de ces cours ou programmes nécessitent également que l'on accorde une place prépondérante à l'apprentissage autodirigé chez les étudiants et à leur responsabilité professionnelle dans le milieu de travail (Smigiel et al., 2015).

Un autre élément dont il faut tenir compte dans la prestation des programmes d'apprentissage intégré au travail est l'efficacité de ces programmes relativement à l'amélioration de l'apprentissage et du perfectionnement des étudiants. Plus précisément, reconnaissant que les bénéfices de l'apprentissage intégré au

travail ne découlent pas implicitement du travail comme tel, mais résultent plutôt de l'intégration de la théorie et de la pratique qu'il facilite (Billett, 2009; Cooper et al., 2010), il importe d'examiner comment cette intégration peut être faite plus efficacement. Pour assurer la qualité pédagogique de l'expérience d'apprentissage intégré au travail, ces programmes doivent être intentionnellement structurés et ancrés dans la théorie empirique de l'apprentissage.



## Étudiants

- Expérience pratique
- Apprentissage appliqué
- Perfectionnement des compétences / professionnel
- Réseautage
- Exploration de carrières
- Longueur d'avance sur le marché du travail
- Transition améliorée vers le marché du travail
- Succès professionnel futur
- Épanouissement personnel
- Conscience de soi

## Superviseur/employeur

- Accès à des étudiants de grande qualité pour des emplois temporaires
- Les étudiants apportent de nouvelles idées et des innovations aux projets
- Accès aux connaissances théoriques et ressources actuelles
- Perfectionnement des compétences en encadrement et leadership de l'employeur
- Consolidation des études et de la formation antérieures

### BÉNÉFICES DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL

## Établissement d'enseignement

- Mobilisation communautaire accrue
- Communication améliorée avec le gouvernement et l'industrie
- Possibilités d'amélioration du cursus grâce à un contenu appliqué
- Éducation, satisfaction et engagement améliorés des étudiants
- Hausse du recrutement étudiant

## Lieu de travail

- Acquisition et maintien d'une réputation positive
- Application de connaissances théoriques au milieu de travail
- Possibilités d'évaluation
- Moral des employés amélioré
- Possibilités de recrutement de diplômés fortement « aptes » à l'emploi

De : Coco, 2000; Divine, Linrud, Miller et Wilson, 2007; Gault, Leach et Duey, 2010; Gault, Redington et Schlager, 2000; Hergert, 2009; Huling, 2001; Hynie, Jensen, Johnny, Wedlock et Phipps, 2011; Knemeyer et Murphy, 2002; Knouse et Fontenot, 2008; Paris et Adams, 1994; Denmark et Podsen, 2013; Ross et Elechi, 2006; Sattler, 2011; Sattler et Peters, 2012; Schmutte, 1986; Weible, 2009



« Si les expériences [des étudiants] sont structurées efficacement et traitées rigoureusement, elles peuvent ajoutées énormément de valeur à l'apprentissage des étudiants et à la force pédagogique de l'établissement... **Mais ces effets transformateurs dépendent d'une planification et d'une exécution minutieuses, de l'évitement de la tendance à s'en remettre à l'ancien adage selon lequel toute expérience est formatrice, de l'incitation des étudiants et des professeurs à penser de manière rigoureuse et approfondie aux intersections entre la théorie et l'enseignement, pour que les étudiants puissent comprendre non seulement comment faire les choses, mais pourquoi ils travaillent de telle manière et quels principes éthiques sont en jeu lorsqu'ils prennent part à une activité du monde réel. »**

– THORNTON MOORE (2010, P. 11)



# L'AIT ANCRÉ DANS LA THÉORIE : APPLICATION DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB

---

Ce chapitre d'introduction donne un aperçu de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb. La formation et l'apprentissage expérientiels sont définis. Les théories sur l'apprentissage par l'expérience qui ont mené à l'élaboration de la théorie de Kolb sont examinées. Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel, le cycle de l'apprentissage expérientiel, les styles d'apprentissage et le processus de développement de Kolb sont résumés et suivis de critiques de la théorie ainsi que d'un examen d'autres théories applicables à l'apprentissage intégré au travail.

---

# DÉFINITION DE FORMATION EXPÉRIENTIELLE ET D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

« L'apprentissage par l'expérience » débute avec la formation expérientielle au sens le plus large et est suivi par l'apprentissage expérientiel sur le terrain. L'apprentissage sur le terrain peut être facilité notamment par l'apprentissage intégré au travail.

La **formation expérientielle** désigne de façon générale un processus philosophique qui oriente l'élaboration d'expériences structurelles et fonctionnelles d'apprentissage, se préoccupe de l'éthique du savoir et énonce les normes générales des environnements d'apprentissage (Roberts, 2012). L'**apprentissage expérientiel** représente les techniques ou mécanismes spécifiques auxquels une personne peut faire appel pour acquérir des connaissances ou atteindre des objectifs d'apprentissage (Roberts, 2012). Selon Keeton et Tate (1978), l'apprentissage est expérientiel lorsque « l'apprenant est directement en contact avec les réalités étudiées... une exposition directe au phénomène étudié est nécessaire plutôt qu'une réflexion à son sujet. » (p. 2). En outre, Beard et Wilson (2013) reconnaissent l'expérience comme le « pont » entre une personne et son environnement externe (p. 26). Par conséquent, Boud et al. (1993) sont d'avis qu'il y a peu de valeur à séparer l'apprentissage de l'expérience, puisque l'expérience est le principal facilitateur de l'apprentissage. Ce type d'apprentissage peut être fait dans le contexte universitaire (p. ex. mécanismes de mise à l'essai de concepts théoriques dans le milieu de travail) ou des environnements parascolaires (p. ex. techniques pour apprendre à patiner; Roberts, 2012). Essentiellement, l'apprentissage expérientiel est le

« processus permettant la création de connaissances par la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 38). Bien que le rôle de l'expérience en tant que pierre angulaire de l'apprentissage reçoive un appui substantiel, il convient de noter que l'apprentissage ne résulte pas automatiquement de l'expérience (Beard et Wilson, 2013). Un apprentissage expérientiel efficace requiert plutôt un engagement délibéré dans une expérience (Beard et Wilson, 2013).

L'apprentissage expérientiel peut être facilité dans le contexte de l'enseignement postsecondaire par l'**apprentissage intégré au travail**, un terme général qui englobe différentes possibilités d'apprentissage axées sur l'intégration de l'apprentissage au sens traditionnel et de l'application concrète dans un environnement de travail choisi (Sattler, 2011).

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

La **formation expérientielle** est le processus philosophique qui oriente l'élaboration d'expériences structurelles et fonctionnelles d'apprentissage.

L'**apprentissage expérientiel** renvoie aux techniques et mécanismes spécifiques auxquels une personne peut faire appel pour acquérir des connaissances ou atteindre des objectifs d'apprentissage.

(Roberts, 2012)



L'APPRENTISSAGE NE RÉSUITE PAS AUTOMATIQUEMENT DE L'EXPÉRIENCE. UN APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL EFFICACE REQUIERT PLUTÔT UN ENGAGEMENT DÉLIBÉRÉ DANS UNE EXPÉRIENCE.



---

# RÉTROSPECTIVE HISTORIQUE DE L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE : LE CONTEXTE DE LA THÉORIE DE KOLB

Les possibilités d'apprentissage expérientiel doivent s'inscrire dans un cadre théorique afin d'en garantir le caractère éducatif. La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a été choisie comme cadre théorique pour ce guide. Selon Thornton Moore (2010), la plupart des méthodes d'apprentissage par expérimentation ont en commun des assises théoriques puisées dans les premières philosophies de l'apprentissage expérientiel. Les philosophies axées sur l'expérience comme mode d'apprentissage ont pris forme au fil du temps, commençant avec les philosophes grecs, tels Platon et Aristote, et évolué pour correspondre à la pensée d'aujourd'hui grâce à des savants comme Piaget, Lewin, Dewey et Kolb.

## 450-325 avant notre ère

- Le concept d'« expérience » ancrée dans l'observation empirique a vu le jour avec Platon et Aristote (Beard et Wilson, 2013; Jay, 2005, p. 5-16).
- Cette approche philosophique à l'« expérience » reconnaît l'importance de la pratique intentionnelle pour atteindre un niveau intellectuel ou d'apprentissage supérieur (Roberts, 2012)

## De 1590 à 1650

- René Descartes a mis l'accent sur le « raisonnement » (p. ex. la pensée logique) plutôt que sur l'« expérience » (p. ex. l'apprentissage par les sens) comme principe fondamental de l'apprentissage (Garber, 1998, p. 124).
- Cette perspective philosophique a séparé les expériences subjectives de l'acquisition de connaissances ou de l'apprentissage (Garber, 1998).

## De 1910 à 1940

- John Dewey a remis en question les approches philosophiques centrées sur le « raisonnement » et ressuscité la notion d'« expérience » comme aspect important de l'acquisition de connaissances (Roberts, 2012).
- Le modèle d'apprentissage de Dewey (1938) a été créé pour reconnaître la manière dont « l'apprentissage transforme les impulsions, les sentiments et les désirs de l'expérience en action résolue de haut niveau » (Kolb, 1984, p. 22).

## De 1940 à 1950

- Le modèle de recherche action et de formation en laboratoire de Kurt Lewin (1951) a décrit le processus selon lequel les expériences de l'ici et maintenant sont interprétées par la collecte de données et la réflexion faites par la suite sur l'expérience (Kolb, 1984).
- La théorie de Lewin (1951) concorde avec la notion voulant que l'expérience soit un aspect essentiel de l'apprentissage.

## Années 1970

- Jean Piaget (1978) élabore son modèle d'apprentissage et de développement cognitif qui met en évidence l'apprentissage comme une interaction entre des concepts ou des schémas existants et les expériences personnelles.

## Années 1980

- La théorie de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb (1984) décrit un processus scientifique d'apprentissage par l'expérience.
- Sa théorie découle de la notion selon laquelle l'acquisition des connaissances se produit lorsqu'une personne saisit et transforme intentionnellement ses expériences personnelles (Kolb, 1984).
- À ce jour, la théorie de Kolb est utilisée couramment dans la recherche et la pratique liées à l'apprentissage expérientiel (p. ex. Cantor, 1995; Healey et Jenkins, 2000; Hopkins, 1999; Kuh, 2008).

CE GUIDE SE FONDE SUR LE CADRE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB (1984).

# THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE DAVID A. KOLB (1984)

Inspirée des travaux de Dewey (1938), de Lewin (1951) et de Piaget (1978), la théorie de David A. Kolb (1984) veut qu'il y ait apprentissage lorsqu'une personne reconnaît une expérience personnelle et la transforme par l'intermédiaire de ses affects, de ses perceptions, de ses connaissances ou de ses comportements.

## Principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel

Kolb et Kolb (2005) définissent six principes sur lesquels reposent la théorie de l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage :

1. est un processus;
2. est ancré dans l'expérience;
3. nécessite la maîtrise de chacun des quatre styles d'apprentissage;
4. est un processus global d'adaptation;
5. a lieu lorsqu'une personne interagit avec son environnement;
6. crée les connaissances.



### RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

#### Principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel

##### 1. L'apprentissage est un processus

- Promotion de la reconnaissance par l'étudiant de l'apprentissage structuré et non structuré antérieur
- Apprentissage étudiant vu comme continu
- Encouragement de la modification des idées ou techniques tout au long de l'expérience d'apprentissage intégré au travail

##### 2. L'apprentissage est ancré dans l'expérience

- Introduction des expériences d'apprentissage selon un rythme et un cheminement appropriés
- Remise en question des idées préconçues des étudiants à la lumière de nouvelles expériences, théories et réflexions

##### 3. L'apprentissage nécessite la maîtrise de chacun des quatre styles d'apprentissage

- Possibilités offertes aux étudiants d'expérimenter, de réfléchir, de théoriser et d'appliquer

##### 4. L'apprentissage est un processus global d'adaptation

- Prise en compte des sentiments, perceptions, pensées et comportements réels des étudiants tout au long de l'expérience d'AIT

##### 5. L'apprentissage a lieu lorsqu'une personne interagit avec son environnement

- Expérience d'un environnement plus vaste propre au monde réel offerte aux étudiants (dans un milieu de travail p. ex.)

##### 6. L'apprentissage crée les connaissances

- Nécessité de personnaliser l'apprentissage selon chaque étudiant
- Attribution de la responsabilité de leur propre apprentissage aux étudiants

Adapté de Kolb (1984); Stirling (2013)



# Cycle d'apprentissage expérientiel

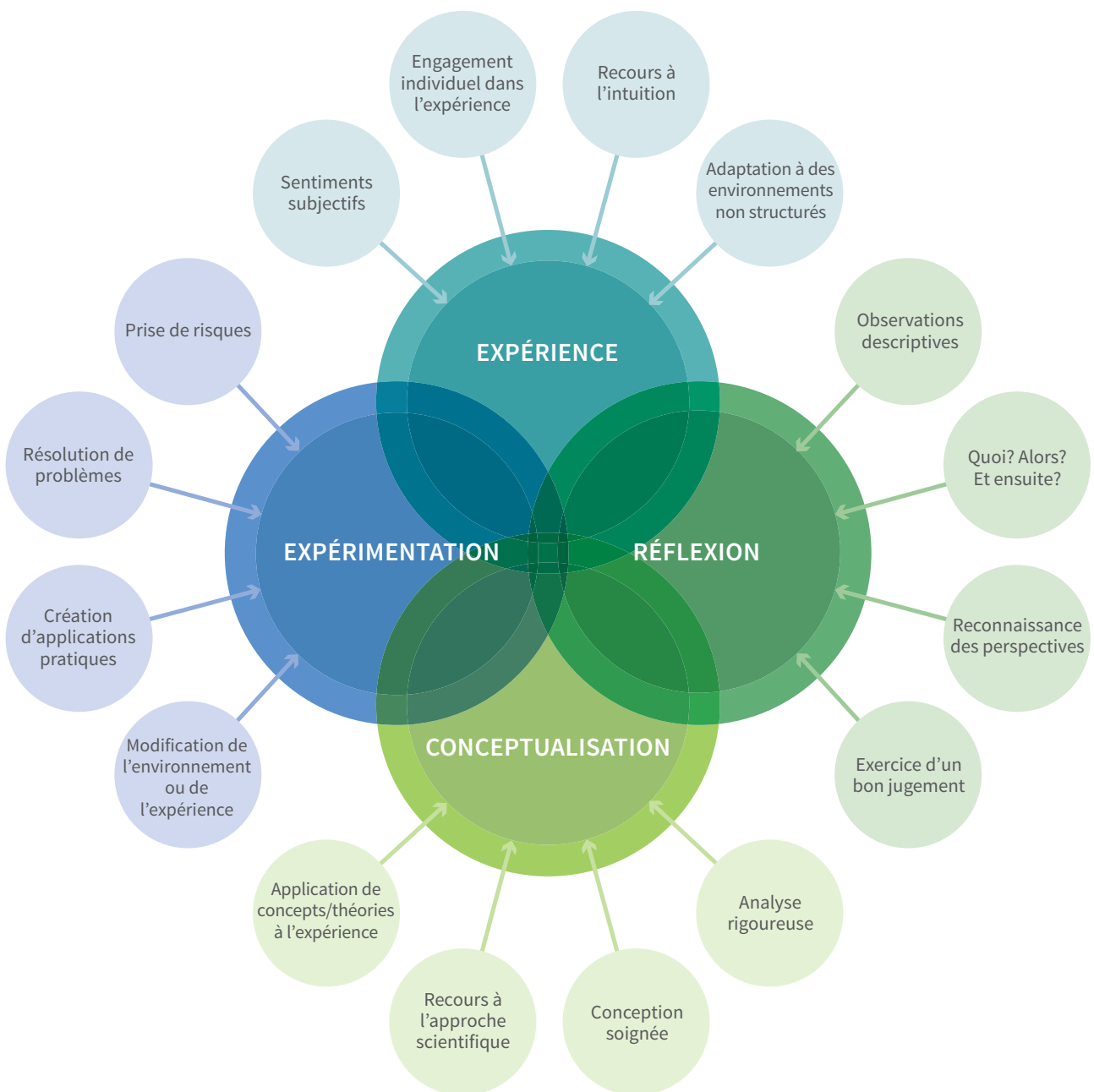
La théorie de Kolb (1984) comprend quatre grands modes d'apprentissage : l'expérience concrète (dimension des

sentiments), l'observation réfléchie (dimension de l'observation), la conceptualisation abstraite (dimension de la réflexion) et l'expérimentation active (dimension de la mise en pratique). Lorsque chaque mode est représenté adéquatement, un niveau optimal d'apprentissage se produit (Kolb, 1984). Il convient de souligner qu'il n'est pas nécessaire que les quatre principaux modes d'apprentissage se produisent de manière

séquentielle (Evans, Forney, Guido, Patton et Renn, 2010; Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001). Bien que le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb soit habituellement représenté comme comportant quatre étapes auxquelles on peut accéder à tout point du cycle, le guide présente les quatre modes comme se superposant dans un diagramme de Venn afin de souligner la nécessité de l'intégration de chacun de ces modes pour un apprentissage efficace.

## Modes d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

(Adapté de Kolb, 1984)



## Les quatre principaux modes d'apprentissage

Le mode d'apprentissage **expérience concrète** met l'accent sur l'engagement de la personne dans une expérience. Il se concentre sur les sentiments subjectifs rattachés au vécu de la personne. Les étudiants orientés vers ce mode se fient habituellement à leur intuition, interagissent bien avec les autres et peuvent s'adapter à des environnements non structurés.

L'**observation réfléchie (OR)** est centrée sur des observations descriptives de l'expérience. L'aspect le plus important de ce mode est l'engagement dans la réflexion dans le but de découvrir quel événement s'est produit et de quelle manière. Les personnes qui privilégient l'OR sont habiles à reconnaître différentes perspectives et font preuve d'un bon jugement.

La **conceptualisation abstraite (CA)** porte sur l'application de la logique, de la théorie et de concepts à une expérience. Ce mode d'apprentissage repose principalement sur la méthode scientifique pure. Les personnes orientées vers la CA possèdent des compétences leur permettant de concevoir de façon méticuleuse et d'analyser rigoureusement des concepts et des idées.

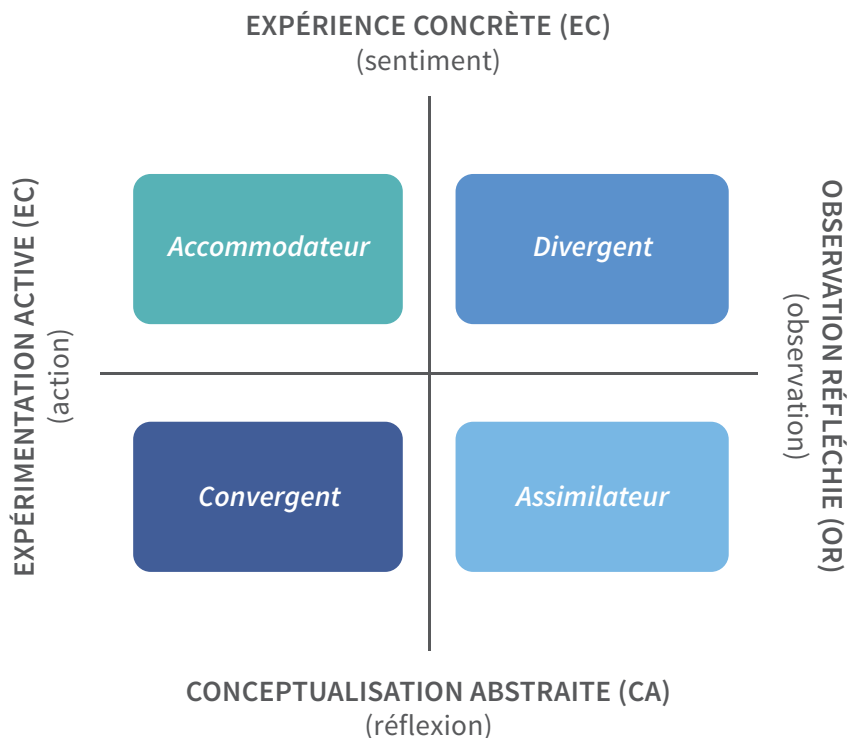
Enfin, le mode d'**expérimentation active** favorise le recours à l'expérimentation pour modifier un environnement ou une expérience. Il met l'accent sur la création d'applications pratiques et efficaces pour régler les problèmes pertinents. Les personnes qui préfèrent ce mode d'apprentissage sont enclines à prendre des risques si cela les aide à atteindre leurs buts.

## Styles d'apprentissage de base

Outre les quatre modes majeurs d'apprentissage, la théorie de Kolb (1984) définit quatre styles d'apprentissage de base, souvent adoptés dans l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances (Kolb, 1984). L'adoption d'un style particulier est typiquement le résultat de différentes influences auxquelles une personne a été exposée durant sa vie (parents, pairs, études, emploi, etc.; Kolb, 1984). Les quatre styles d'apprentissage de Kolb (1984) sont convergent, divergent, assimilateur et accommodateur. Chaque style favorise une orientation vers deux modes d'apprentissage. Le style **convergent** est associé à une orientation vers l'expérimentation active et la conceptualisation abstraite. Les compétences souvent associées à ce style

d'apprentissage comprennent la résolution de problèmes, le raisonnement et la pratique. Le style **divergent** est associé à une orientation vers l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Les compétences souvent liées à ce style comprennent la mise en perspective, l'observation de ses propres impressions et une imagination créatrice. Le style assimilateur est associé à une orientation vers la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. Les compétences qui y sont souvent liées sont la production de cadres théoriques et l'interprétation de pensées et d'idées abstraites. Le style accommodateur est associé à l'expérience concrète et à l'expérimentation active. Les compétences qui lui sont habituellement liées incluent l'engagement dans les activités, la mise en œuvre de conceptions, la prise de risques et l'adaptation à de nouveaux environnements.

De manière intéressante, la profession choisie par une personne coïncide souvent avec son style d'apprentissage et le met en valeur (Kolb, 1984). Ainsi, les jeunes



adultes qui choisissent de poursuivre des études postsecondaires en commerce par exemple tendent à privilégier le style d'apprentissage accommodateur, tandis que ceux qui choisissent des programmes impliquant des concepts abstraits (p. ex. les mathématiques ou la chimie) privilégient un style assimilateur d'apprentissage (Kolb, 1984). L'information sur les styles d'apprentissage de Kolb est intégrée à ce guide puisqu'ils sont fréquemment mentionnés en relation avec l'exploration de carrière et l'orientation professionnelle. Rappelons que peu importe le choix de carrière souhaité par l'étudiant ou son mode d'apprentissage privilégié, il faut tenir compte de chacun des quatre styles pour être le plus efficace possible dans l'environnement de travail structuré.

STYLE D'APPRENTISSAGE	CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE FRÉQUENTS
<b>Convergent</b>	Informatique et génie Finances et économie Sciences appliquées Médecine
<b>Divergent</b>	Arts et spectacle Communications Service social
<b>Assimilateur</b>	Sciences et mathématiques Sciences sociales et physiques Professions juridiques Recherche et enseignement supérieur
<b>Accommodateur</b>	Gestion et ressources humaines Vente et marketing Enseignement Soins infirmiers Gouvernement
(Evans et al., 2010)	

## L'apprentissage expérientiel en tant que processus de développement

Selon Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel s'accompagne souvent de développement personnel. De ce point de vue, la connexion entre apprentissage et développement se fait lorsque les qualités personnelles interagissent avec l'environnement externe et permettent la collaboration entre les connaissances personnelles et les connaissances culturelles ou sociales propres à cet environnement (Kolb, 1984). En vertu de la théorie de l'apprentissage expérientiel, le développement personnel

dépend du degré de complexité atteint par une personne dans chaque style d'apprentissage ainsi que de ses aptitudes à intégrer et à exprimer réellement chacun des quatre modes (Kolb, 1984). Alors que les personnes se perfectionnent par l'intermédiaire du processus d'apprentissage, elles progressent à travers les étapes de **l'acquisition**, de la **spécialisation et de l'intégration**. À l'étape de **l'acquisition**, les capacités d'apprentissage de base et les structures cognitives prennent forme. La **spécialisation** comprend la formation et le perfectionnement d'un

style particulier d'apprentissage par des forces de socialisation de nature sociale, pédagogique et organisationnelle. À l'étape de **l'intégration** une personne manifeste de manière plus soutenue ses modes adaptatifs/d'apprentissage ou styles d'apprentissage non dominants dans les contextes professionnels et personnels. Selon ce processus de développement, la capacité d'intégrer les quatre modes d'apprentissage est un indicateur de croissance personnelle et est perçue comme importante pour l'épanouissement personnel et le développement culturel (Evans et al., 2010).



---

# CRITIQUES DE LA FORMATION EXPÉRIENTIELLE

L'idée générale de la mise en œuvre de la formation expérientielle dans les milieux postsecondaires s'est heurtée à deux grandes critiques. La première a trait à l'objectif de la formation expérientielle dans les établissements postsecondaires. La deuxième est sceptique par rapport à la valeur pédagogique de ces possibilités d'apprentissage (Butin, 2005; Thornton Moore, 2010).

La critique concernant l'« objectif » de la formation expérientielle demande si l'expérience (en milieu de travail par exemple) a sa place dans les programmes d'études postsecondaires. Pour les tenants de cette position, l'éducation postsecondaire a traditionnellement mis l'accent sur la formation des étudiants aux théories et textes classiques et peut donc être incompatible avec les compétences pratiques requises dans les milieux de travail réels (Thornton Moore, 2010). L'idée est que bien que l'on privilégie la précision scientifique dans l'enseignement supérieur, il est possible que l'on empêche les étudiants d'explorer d'autres façons de penser et d'apprendre. Par conséquent, il y a un « problème d'harmonisation », c'est-à-dire que les formes de connaissances acquises dans les établissements postsecondaires ne s'harmonisent pas clairement aux connaissances requises pour un fonctionnement optimal en milieu de travail (Thornton Moore, 2010).

La critique de nature « pédagogique » de la formation expérientielle vise la qualité des programmes expérientiels en enseignement supérieur. Elle souligne plusieurs lacunes pédagogiques qui existent de façon générale, y compris une insistance démesurée sur l'activité même, un manque de réflexion rigoureuse et critique, un manque d'intégration de la

théorie et de la pratique et une absence de lien entre les besoins plus généraux d'apprentissage et communautaires (Thornton Moore, 2010). Thornton Moore (2010) explique que les faiblesses de la formation expérientielle sont exposées lorsque le but de l'apprentissage intégré au travail n'est pas ancré dans la pédagogie, mais vu simplement comme une possibilité d'exploration de carrière ou de réseautage plutôt que principalement comme une expérience d'apprentissage. Administrée de cette façon, la valeur de l'activité expérientielle est, selon Thornton Moore (2010), minimale : « L'étudiant pourrait avoir appris les mêmes choses simplement en raison d'un emploi à temps partiel ou d'une activité de bénévolat. La pédagogie expérientielle, bien pratiquée, est extrêmement gratifiante – mais également extrêmement exigeante » (p. 10).

En réponse à la critique de l'objectif, Kirschner et Whitson (1997) ainsi que Lave et Wegner (1999) soutiennent que les personnes adoptent différentes façons de penser et d'apprendre dans différents contextes. Ainsi, elles peuvent cerner les problèmes de certaines façons ou choisir de les régler à l'aide d'une variété de techniques, selon le contexte dans lequel le problème se manifeste (Thornton Moore, 2010). Dans cette perspective, ils croient que les établissements

postsecondaires peuvent mettre l'accent sur une perspective scientifique, tandis que le milieu de travail s'attarde aux actions d'adaptation ou à la recherche de signification (Thornton Moore, 2010). Abondant dans le même sens, Hughes et Thornton Moore (2004) suggèrent qu'en respectant des paramètres appropriés, l'apprentissage expérientiel peut être bénéfique dans les environnements d'enseignement postsecondaires.

La critique pédagogique souligne qu'il est important d'utiliser des théories telles que celle de Kolb, pour structurer les environnements de formation, puisque ces théories de l'éducation fournissent des lignes directrices pour aider les étudiants à transférer les connaissances apprises en classe dans la pratique et vice versa (Thornton Moore, 2010).

CRITIQUE DE L'OBJECTIF	CRITIQUE PÉDAGOGIQUE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porte sur la question fondamentale à savoir si l'expérience devrait faire partie de l'enseignement postsecondaire (Thornton Moore, 2010).</li> <li>• Les tenants de cette critique voient souvent l'enseignement supérieur comme une plateforme pour explorer les théories et textes classiques ou pour se familiariser avec la science d'une manière pure et absolue (Bloom, 1987; Hart, 2001).</li> <li>• De ce point de vue, les critiques se demandent si l'apprentissage postsecondaire traditionnel (des textes classiques ou de la science pure p. ex.) est compatible avec l'apprentissage expérientiel (Thornton Moore, 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se demande si l'organisation et la prestation actuelles du programme d'enseignement postsecondaire réalisent le potentiel des possibilités d'apprentissage expérientiel (Thornton Moore, 2010).</li> <li>• Cette critique souligne l'importance d'un transfert en bonne et due forme de l'apprentissage entre les contextes et met en valeur plusieurs lacunes pédagogiques, dont une insistance démesurée sur l'activité même, un manque de réflexion rigoureuse et critique, un manque d'intégration de la théorie et de la pratique et une absence de lien entre les besoins plus généraux d'apprentissage et communautaires. (Thornton Moore, 2010).</li> </ul>

LA CAPACITÉ D'INTÉGRER LES QUATRE MODES D'APPRENTISSAGE EST UN INDICATEUR DE CROISSANCE PERSONNELLE ET EST PERÇUE COMME IMPORTANTE POUR L'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL ET LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL.



# CRITIQUES DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB

Il convient également de prendre acte de certaines des critiques de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), puisqu'elle peut à l'occasion sembler prise pour acquise (Beard et Wilson, 2013).

Parmi les critiques de la philosophie qui sous-tend la théorie de l'apprentissage expérientiel, mentionnons le manque de perspectives sur les différentes façons dont les humains acquièrent des connaissances ou transforment l'apprentissage (Webb, 2004); l'intégration de divers cadres provenant de différentes disciplines sans

reconnaître les différences significatives entre leurs conceptualisations de l'apprentissage, des connaissances, des vérités et de l'expérience (Webb, 2004); et la représentation inadéquate des théories sur lesquelles elle s'appuie, c'est-à-dire celles de Dewey (1938), de Lewin (1951) et de Piaget (1978) (Miettinen, 2000). Qui

plus est, certaines critiques de l'application pratique de la théorie de l'apprentissage expérientiel ciblent le peu d'attention accordée aux cultures non occidentales et le fait qu'elle s'applique peu à celles-ci (Dickson, 2000; Forrest, 2004; Smith, 2001, 2010); la simplification exagérée des modes et styles d'apprentissage (Forrest, 2004);

CRITIQUES DE LA PHILOSOPHIE	CRITIQUES DE L'APPLICATION DANS LA PRATIQUE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La théorie de Kolb (1984) recommande des techniques ou modes pouvant mener à l'apprentissage expérientiel sans toutefois fournir de perspective philosophique de ce que signifie « apprentissage » ou des manières dont les humains acquièrent des connaissances ou transforment l'apprentissage (Webb, 2004).</li> <li>• Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel supposent l'intégration de différents courants de pensée (épistémologie, psychologie, etc.) et ignorent ainsi certaines des différences significatives dans ces domaines relativement aux conceptualisations de l'apprentissage, des connaissances, de la vérité et de l'expérience (Webb, 2004).</li> <li>• La théorie de Kolb (1984) ne représente pas adéquatement les théories qui l'ont éclairée – celles de Dewey (1938), de Lewin (1951) et de Piaget (1978) (Miettinen, 2000).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une attention minimale est accordée aux cultures non occidentales. Il s'ensuit que l'applicabilité de la théorie de l'apprentissage expérientiel à ces cultures peut être limitée (Dickson, 2000; Forrest, 2004; Smith, 2001, 2010).</li> <li>• Les modes et styles d'apprentissage sont trop simples pour être généralisés (Forrest, 2004).</li> <li>• L'apprentissage semble se produire indépendamment, ce qui fait peu de cas de l'importance de la rétroaction et de la collaboration avec les autres pour améliorer l'acquisition de connaissances et aider à tirer des conclusions des expériences (Miettinen, 2000).</li> <li>• Le soutien empirique de la théorie est limité (Jarvis, 1987; Tennant, 1997).</li> <li>• La théorie ne tient pas compte des rapports de pouvoirs potentiellement inégaux en jeu dans le processus d'apprentissage (Vince, 1998).</li> </ul>

et le manque d'attention accordée aux influences sociales (Miettinen, 2000) et aux rapports de pouvoir (Vince, 1998) dans le processus d'apprentissage.

Malgré ces jugements critiques de la théorie de Kolb (1984), les universitaires concluent que sa signification pour l'éducation postsecondaire ne peut pas être minée (Eyler, 2009). Spécifiquement, l'approche scientifique à l'expérience met l'accent sur l'apprenant – plutôt que sur

l'enseignant – comme étant le principal responsable de l'acquisition et de la transformation des connaissances (Kelly, 1997). De plus, la théorie de Kolb (1984) s'est acquis une excellente réputation pour avoir fait progresser et réuni plusieurs théories importantes de l'apprentissage (p. ex. celles de Dewey, de Lewin et de Piaget) en un cadre théorique cohérent et important (Beard & Wilson, 2013; Greenaway, 2015). En outre, les modèles scientifiques de base, comme la théorie de

l'apprentissage expérientiel, ont tendance à être perçus par les praticiens et les apprenants comme étant accessibles et leur utilisation pertinente (Beard et Wilson, 2013). Dans l'ensemble, cette théorie a fait connaître l'apprentissage expérientiel comme un aspect critique de la formation postsecondaire (Brookfield, 1990; Cross, 1981; Jarvis, 1995; Kemp, Morrison et Ross, 1996; McKeachie, 1994).

## ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

### Collège George Brown

L'apprentissage intégré au travail est devenu une composante clé de la formation au Collège George Brown depuis sa fondation en 1967. L'expérience sur le terrain a toujours fait partie des programmes de nombreux domaines d'études et une compétence manifeste dans des milieux de pratique est souvent requise. En vertu de sa Stratégie 2020, le Collège s'est engagé à doter tous ses programmes accrédités d'une composante d'apprentissage intégré au travail (AIT) pour 2017. Ces composantes d'AIT doivent être d'une grande qualité éducative et respecter les normes du Collège concernant la préparation des étudiants, le nombre d'heures minimum de placement et l'évaluation de l'apprentissage. Actuellement, 88 % des programmes accrédités offrent une composante de formation sur le terrain et dont la plupart satisfont déjà aux normes.

Pour de nombreux étudiants, l'apprentissage intégré au travail crée un lien puissant entre le matériel théorique vu en classe et son application concrète. Cela accélère l'acquisition de compétences par les étudiants et augmente souvent leur intérêt pour les cours, puisqu'ils comprennent maintenant la valeur de ce qu'ils apprennent et la manière dont ils se serviront du contenu de différents cours pour leur travail.

En plus de consolider les compétences qu'ils ont acquises, les étudiants apportent également de nouvelles idées aux partenaires du milieu de travail. Des étudiants ont conçu une turbine verticale, mis au point un gilet plus confortable pour les patients qui doivent porter un moniteur cardiaque et aidé une boulangerie à comprendre pourquoi son pain se fendait en refroidissant. Ces projets intéressants, qui agençaient apprentissage et expérience, ont été avantageux pour les partenaires externes aussi bien que pour les étudiants.

Il existe de nombreuses histoires inspirantes d'étudiants qui ont connu le succès grâce à l'apprentissage intégré au travail. Par exemple, récemment, un étudiant avait vécu de graves problèmes personnels et vivait dans un refuge lorsqu'il s'est inscrit à un programme du Collège. Dans le cadre de ce programme, il a fait un stage dans un restaurant réputé de Toronto. Lorsqu'il a eu terminé son programme d'aide-cuisinier de niveau d'entrée, le restaurant lui a offert d'y faire son apprentissage. Il a réussi cette formation, a obtenu son titre professionnel et continue de travailler dans le domaine. Sans ce stage pratique, l'encadrement positif et la précieuse expérience éducative dont il a bénéficié dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail, il ne se serait peut-être pas passionné pour son travail et réussi aussi bien.

#### **Georgia Quartaro, Ph. D.**

*Doyen, Centre for Preparatory and Liberal Studies  
Collège George Brown*

## LES PROGRAMMES DE STAGE DE L'ONTARIO POUR LES ÉTUDIANTS DE NIVEAU POSTSECONDAIRE ACCORDENT UNE TROP GRANDE IMPORTANCE À L'EXPÉRIENCE AU DÉTRIMENT DU LIEN ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

**But :** Cette étude visait à examiner les caractéristiques des stages des collèges et universités de l'Ontario ainsi qu'à évaluer la concordance entre les composantes de ces stages et le cadre d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

**Méthode :** Des données provenant de 44 universités et collèges ontariens ont été analysées, y compris les pages Web de 369 programmes de stage et les plans de 77 cours.

**Résultats :** Selon les constatations, les programmes de stage réussissent bien à faciliter les modes d'apprentissage expérience concrète et observation réfléchie, mais sont moins efficaces lorsqu'il s'agit de créer des liens à la théorie. Les occasions d'expérimentation active ne sont pas non plus évidentes.

**Discussion :** Les recommandations visant à optimiser les possibilités d'apprentissage intégré au travail comprennent des activités d'apprentissage explicites correspondant à chacun des modes d'apprentissage expérientiel, dont la pratique, la réflexion, l'établissement de liens entre les travaux de cours et l'expérience pratique, et la mise en application d'idées créatives.

(Stirling et al., 2014)

# AUTRES THÉORIES SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL

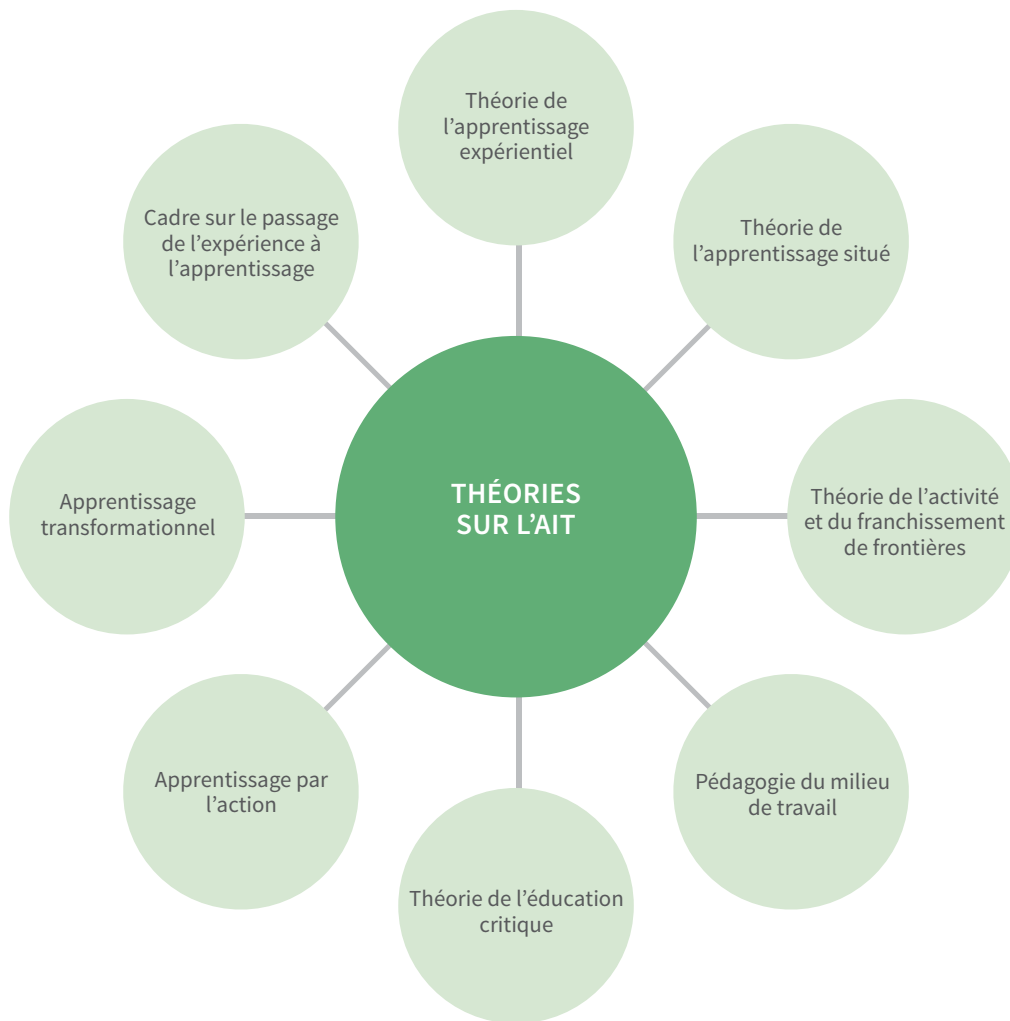
Si nous avons choisi la théorie de Kolb (1984) comme cadre d'orientation pour la présente ressource, il importe de reconnaître les autres modèles utilisés dans les environnements d'apprentissage expérientiel et qui peuvent s'appliquer à l'apprentissage étudiant qui a lieu au cours de l'expérience de travail structurée.



Sattler (2011) et Keating (2006) ont examiné un certain nombre de théories de l'apprentissage étudiant qui peuvent permettre d'améliorer la qualité éducative des programmes d'apprentissage intégré au travail, y compris la théorie de l'apprentissage situé ou contextuel (Lave et Wagner, 1991), la théorie de l'activité

et du franchissement de frontières (Guile et Griffiths, 2001), la pédagogie du milieu de travail (Billett, 1996; 2002; 2011), et la théorie de l'éducation critique (Myers-Lipton, 1998). Parmi les autres théories également susceptibles de s'appliquer à l'apprentissage intégré au travail, mentionnons la théorie de

l'apprentissage par l'action (Bonwell et Edison, 1991), la théorie de l'apprentissage transformationnel (Mezirow, 1997) et le cadre sur le passage de l'expérience à l'apprentissage (Boud, Keogh et Walker, 1985).



# RÉSUMÉ DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET DE L'AIT ANCRÉ DANS LA THÉORIE

- L'apprentissage ne résulte pas automatiquement de l'expérience. Un apprentissage expérientiel efficace requiert plutôt un engagement délibéré dans une expérience (Thornton Moore, 2010).
- La formation expérientielle est le processus philosophique qui oriente la création d'expériences structurelles et fonctionnelles d'apprentissage (Roberts, 2012).
- L'apprentissage expérientiel désigne les techniques ou mécanismes spécifiques auxquels une personne peut recourir pour acquérir des connaissances ou atteindre ses objectifs d'apprentissage (Roberts, 2012).
- Les philosophies axées sur l'expérience comme mode d'apprentissage ont pris forme au fil du temps, commençant avec les philosophes grecs, tels Platon et Aristote, et évolué pour correspondre à la pensée d'aujourd'hui grâce à des savants comme Piaget, Lewin, Dewey et Kolb.
- La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) peut fournir un cadre théorique pour guider l'apprentissage. Les six principes suivants la caractérisent :
  - 1) L'apprentissage est un processus.
  - 2) L'apprentissage est ancré dans l'expérience.
  - 3) L'apprentissage nécessite la maîtrise de chacun des quatre styles d'apprentissage.
  - 4) L'apprentissage est un processus global d'adaptation.
  - 5) L'apprentissage a lieu lorsqu'une personne interagit avec son environnement.
  - 6) Les connaissances sont créées par l'apprentissage.
- La théorie comprend quatre modes majeurs d'apprentissage :
  - L'expérience concrète qui est axée sur l'engagement de l'étudiant dans l'expérience;
  - L'observation réfléchie porte sur l'engagement dans des observations descriptives de l'événement vécu et de la manière dont il a été vécu;
  - La conceptualisation abstraite – met l'accent sur l'établissement de liens entre les concepts théoriques et la logique et l'expérience;
  - L'expérimentation active – accentue l'utilisation de l'expérimentation dans un environnement d'apprentissage expérientiel.
- La capacité d'intégrer les quatre modes d'apprentissage par l'AIT est un indicateur de croissance personnelle et est perçue comme importante pour l'épanouissement personnel et le développement culturel.
- Le modèle de Kolb (1984) énonce également quatre styles d'apprentissage de base typiquement adoptés par les apprenants qui acquièrent ou approfondissent des connaissances (Kolb, 1984) :

- Convergent –orienté vers l’expérimentation active et la conceptualisation abstraite.
- Divergent –orienté vers l’expérience concrète et l’observation réfléchie.
- Assimilateur –orienté vers la conceptualisation abstraite et l’observation réfléchie.
- Accommodateur –orienté vers l’expérience concrète et l’expérimentation active.
- L’apprentissage expérientiel tend également à être associé au développement personnel des étudiants (Kolb, 1984). Les étapes de développement qui s’inscrivent dans le processus d’apprentissage sont :
  - L’acquisition – les capacités d’apprentissage de base et les structures cognitives prennent forme.
  - La spécialisation – la formation et le perfectionnement d’un style d’apprentissage par des forces sociales, éducatives et organisationnelles auxquelles l’apprenant est exposé.
  - L’intégration – perfectionnement par la démonstration de styles d’apprentissage non dominants chez l’étudiant au travail ou dans des environnements personnels.
- Il existe plusieurs critiques de la théorie de l’apprentissage expérientiel de Kolb (1984), dont celles portant notamment sur :
  - son objectif – elles voient le milieu de l’enseignement postsecondaire comme un lieu d’apprentissage de textes classiques plutôt que de perfectionnement de compétences pratiques (Bloom, 1987; Hart, 2001)
  - son aspect pédagogique – elles se demandent si le milieu de l’enseignement postsecondaire offre des programmes d’études qui réalisent le potentiel de l’apprentissage expérientiel (Thornton Moore, 2010).
  - sa philosophie – ces critiques soulignent le peu d’attention portée par Kolb (1984) aux façons dont les humains acquièrent des connaissances et définissent l’apprentissage ainsi que sa représentation inadéquate des théories sur lesquelles sont fondées ses idées (Miettinen, 2000).
  - son application concrète – elles dénoncent le peu d’attention accordée par Kolb à différentes cultures (Dickson, 2000; Forrest, 2004), le peu de soutien empirique dont bénéficie la théorie (Jarvis, 1995; Tennant, 1997) et la négligence de la nature collaborative de l’apprentissage (Miettinen, 2000).
  - Malgré des évaluations critiques de la théorie de Kolb (1984), les universitaires concluent que l’on ne peut pas négliger son importance pour l’enseignement postsecondaire (Eyler, 2009). C’est pour cette raison qu’elle sert de cadre théorique pour ce guide.



*« Sans objectifs et sans plans pour les atteindre, nous sommes comme un bateau qui a levé l'ancre mais qui n'a pas de destination. »*

*- FITZHUGH DODSON*

# EXPÉRIENCE CIBLÉE



---

Le présent chapitre porte sur le mode d'apprentissage de l'expérience concrète de Kolb et donne un aperçu des pratiques efficaces pour faciliter l'expérience ciblée. Des formes spécifiques d'expérience de travail structurée (travaux pratiques, stage en entreprise et stages coopératifs p. ex.) et de conception (mise en œuvre de projet – expérience de travail p. ex.) sont examinées. L'importance de l'harmonisation des formes et de la conception de l'apprentissage intégré au travail avec la priorité d'apprentissage de l'expérience de travail (c.-à-d., résultats, évaluation et plans en matière d'apprentissage p. ex.) est mise en évidence. En outre, pour rehausser la qualité éducative de l'expérience de l'étudiant, l'environnement physique et social d'apprentissage doit être pris en compte, notamment dans la perspective de la diversité des apprenants, de la gestion des risques et de la facilitation des relations de mentorat.

---

# EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE

L'apprentissage intégré au travail est une pratique pédagogique selon laquelle les étudiants apprennent en intégrant les expériences faites dans le milieu de l'éducation et le milieu du travail (Billet, 2009).

En examinant spécifiquement l'offre de programmes d'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario, Sattler (2011, p. 29) présente une typologie expliquant les différents types d'expériences d'apprentissage intégré au travail dans les collèges et universités de la province, y compris : la **formation systématique**, où le milieu de travail est « l'élément central de l'apprentissage » (formation en apprentissage p. ex.);

l'**expérience de travail structurée**, qui permet aux étudiants de se familiariser avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'études postsecondaire (expérience sur le terrain, stage coopératif et stage en entreprise p. ex.); et les **partenariats entre établissements**, qui désignent « les activités éducatives postsecondaires [conçues] pour réaliser les buts de l'industrie ou de la collectivité » (l'apprentissage par le service p. ex.).

D'autres définitions ont été proposées pour les différentes formes d'expérience de travail structurée, comme les stages coopératifs, les stages en entreprise, les stages pratiques et les expériences sur le terrain. À partir des définitions utilisées par différents praticiens de l'apprentissage intégré au travail et des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario, Sattler (2011) répertorie un certain nombre de points (se chevauchant)

## FORMES D'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE

### STAGE EN ENTREPRISE

Expérience de travail sous la direction d'un professionnel expérimenté. Apprentissage en profondeur et aperçu réaliste du secteur d'emploi.

### EXPÉRIENCE SUR LE TERRAIN

Expérience de travail liée au contenu et à la conception du programme dont le but est de préparer à la pratique professionnelle.

### STAGE PRATIQUE

Terme général décrivant toutes les expériences de travail structurées. L'apprentissage est axé sur l'exploration de carrière et le perfectionnement des compétences liées à l'employabilité/professionnelles.

### ENSEIGNEMENT COOP

Perfectionnement dirigé des compétences professionnelles /liées à l'employabilité en alternant les études à temps plein et le travail à temps plein pendant les études.

### TRAVAIL SUR LE TERRAIN

Exposition au milieu de travail (participation à des activités professionnelles, visites de sites, etc.). L'expérience permet un meilleur apprentissage du contenu du programme d'études.

### TRAVAUX PRATIQUES

L'accent est mis sur le perfectionnement des capacités professionnelles et la satisfaction des exigences définies par l'organisme d'agrément.

### FORMATION EN ALTERNANCE

Emploi supervisé dans la future profession de l'étudiant pendant une période d'interruption des études.

### RÉGIME TRAVAIL-ÉTUDE

Expérience de travail parallèle pas nécessairement dans la future profession. Souvent liée au perfectionnement professionnel général ou personnel.

(adapté de O'Shea, 2014)

BIEN QU'IL PUISSE Y AVOIR DE LÉGÈRES DIFFÉRENCES ENTRE LES STRUCTURES DES FORMES D'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉES AINSI QUE DANS L'IMPORTANCE QU'ELLES ACCORDENT À L'APPRENTISSAGE, ELLES OFFRENT TOUTES LA POSSIBILITÉ D'APPRENDRE EN MILIEU DE TRAVAIL DANS LE CADRE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRE.



sous différents critères dans le but de faire une distinction entre les formes d'expérience de travail structurée, en fonction de leur durée, de leur mode de prestation, du secteur de programme commun, des descriptions de travail, des mesures d'évaluation, de la rémunération et de l'objectif pédagogique principal, etc. (Sattler, 2011). Bien qu'il y ait peu de consensus quant aux critères spécifiques à partir desquels définir chacune de ces expériences de travail structurées (durée, exigences concernant la rémunération), adoptés de Cooper et al. (2010) et appuyés par la Higher Education Research and Development Society of Australia, O'Shea (2014) offre une description de chacune des principales formes d'expérience de travail structurée, dont les stages pratiques, les travaux pratiques, les stages en entreprise, l'enseignement coopératif, la formation en alternance, l'enseignement ou les expériences sur le terrain et le travail sur le terrain (O'Shea, 2014).

## Formes d'expérience de travail structurée

Conformément à l'objectif premier du guide, les formes d'expérience de travail sont différenciées sur la base de leur priorité en matière d'apprentissage et de leur structure.

Selon O'Shea (2014, p. 8), le terme **stage pratique** est utilisé de façon générique pour décrire une gamme d'expériences de travail structurées dans le cadre desquelles les étudiants travaillent au sein d'une organisation, qui a été approuvée par l'établissement d'enseignement postsecondaire. Dans le cadre d'un stage pratique, l'apprentissage est axé sur l'exploration de carrière, le perfectionnement des compétences liées à l'employabilité et professionnelles ainsi que l'acquisition de connaissances et la pratique venant en second lieu.

On entend par **travaux pratiques** une expérience axée sur l'acquisition de capacités professionnelles en milieu de travail, dont le but est de satisfaire aux exigences liées à la reconnaissance professionnelle. Cette expérience de travail est souvent exigée par des programmes universitaires et le contenu ainsi que l'évaluation de l'apprentissage sont élaborés sur la base de normes et de compétences professionnelles définies par l'organisme d'agrément. On utilise également les termes stage de pratique professionnelle, stage de travaux pratiques ou stage professionnel pour décrire une expérience de travail (O'Shea, 2014).

Un **stage en établissement** désigne une expérience de travail effectuée sous la direction d'un professionnel expérimenté. La durée du stage est habituellement prolongée de manière à permettre un « apprentissage en profondeur et l'épanouissement professionnel » (O'Shea, p. 8) et il « donne une idée réaliste de ce que l'emploi serait dans le secteur » (O'Shea, p. 8).

À l'instar du stage en établissement, l'**enseignement coopératif** est une expérience de travail encadrée par

un professionnel chevronné, visant le perfectionnement de compétences professionnelles et liées à l'employabilité. Cette expérience fait habituellement partie d'un programme d'enseignement coopératif au cours duquel « les études à temps plein alternent avec le travail à temps plein. » Le stagiaire est exposé à différents milieux de travail et progresse dans des expériences échelonnées tout au long du programme d'études (O'Shea, 2014, p. 8).

Selon l'Association canadienne de l'enseignement coopératif, un programme d'enseignement coopératif désigne « un programme qui alterne périodes d'études et périodes de travail dans un domaine approprié des affaires, de l'industrie, des gouvernements ou des services sociaux ». Pour de plus amples informations, visitez le [www.cafce.ca](http://www.cafce.ca). Pour plus d'informations concernant le crédit d'impôt pour l'éducation coopérative et la définition de l'éducation coopérative du Ministère des finances de l'Ontario, visitez le [www.fin.gov.on.ca](http://www.fin.gov.on.ca).

Un **cours en alternance** est décrit comme un emploi dans le cadre duquel « un étudiant consacre du temps à la pratique de sa future profession sous la supervision d'un professionnel de haut niveau. » Souvent, les étudiants ne fréquentent pas leur établissement d'enseignement postsecondaire pendant qu'ils suivent ce cours (O'Shea, 2014, p. 8).

L'**enseignement sur le terrain** ou l'**expérience sur le terrain** décrit une expérience de travail liée au contenu du programme d'études et conçue pour préparer les étudiants à l'exercice professionnel. Dans le cadre de cette expérience, l'apprentissage se fait par l'intermédiaire de la supervision, d'un soutien et de l'évaluation.

Enfin, le **travail sur le terrain** comprend des expériences qui exposent les étudiants au milieu de travail en les faisant participer au travail, à des laboratoires, à des visites de sites, à des voyages d'études ou à des missions de terrain (O'Shea, 2014). En ce qui concerne ces activités, l'expérience est utilisée pour améliorer l'apprentissage d'un contenu spécifique. Le travail sur le terrain inclut également des placements **travail-études** et auprès de l'industrie des services (O'Shea, 2014). Ces expériences de

La **mise en oeuvre de projet** correspond à la conception, la prestation, la gestion ou l'évaluation par les étudiants d'un projet spécifique dans le cadre de leur expérience de travail

La **participation au travail** correspond à la participation et à la contribution des étudiants aux activités quotidiennes du milieu de travail.

travail sont conçues de manière à enrichir les études postsecondaires générales des étudiants par une expérience de travail parallèle – souvent non liée au programme mais plutôt au perfectionnement professionnel général ou personnel.

Bien qu'il puisse y avoir de légères différences entre les structures des formes d'expérience de travail structurées ainsi que dans l'importance qu'elles accordent à l'apprentissage, elles offrent toutes la possibilité d'apprendre en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'études postsecondaire. En plus de différencier les formes d'expérience de travail structurée sur la base de leur objectif éducatif, on peut catégoriser la conception de l'expérience de travail propre à chacune comme étant axée sur le projet ou sur le travail.

## Conception de l'expérience de travail : mise en oeuvre du projet et participation au travail

De la même façon que la priorité spécifique de l'apprentissage et la structure, la conception de l'expérience de travail même doit être prise en compte. L'expérience en milieu de travail peut être conçue de sorte que l'étudiant mette en oeuvre un projet spécifique dans le milieu de travail ou participe à ses activités régulières. Ceci dit, la façon la plus appropriée de penser à la conception de l'expérience de travail est peut-être de la situer sur un continuum reflétant les différents degrés de

participation à une combinaison d'activités de mise en oeuvre de projet et de travail.

À une extrémité du continuum – la **mise en oeuvre de projet**, c'est-à-dire la conception, la prestation, la gestion ou l'évaluation par les étudiants d'un projet spécifique dans le cadre de leur expérience de travail. Cette conception du travail s'inspire de la pédagogie de l'apprentissage par projet, selon laquelle il est nécessaire pour ancrer théoriquement un projet et le lier à l'apprentissage scolaire des étudiants qu'un problème entraîne la réalisation de projets réels; un résumé de projet doit être produit une fois celui-ci terminé (Helle, Tynjälä et Olkinuora, 2006). Les priorités clés de l'apprentissage qui peuvent être liées à la mise en oeuvre de projet incluent les connaissances et compétences professionnelles, les valeurs humanitaires, la pensée critique et une meilleure compréhension de la matière (Helle et al., 2006).

En général, il y a deux types de projet : de recherche et appliqué. Conformément à cette catégorisation, O'Shea (2014) fait une distinction entre projet de recherche d'une part et élaboration et gestion de projet d'autre part qu'il considère comme deux modèles conceptuels distincts, ayant chacun ses propres avantages et limites. Le **projet de recherche** énonce clairement les buts du stage et, par le biais de la recherche même, peut répondre à des besoins organisationnels spécifiques en matière d'évaluation. Une des limites du projet de recherche est qu'il peut « monopoliser l'attention des étudiants et faire en sorte qu'ils demeurent préoccupés par la dimension scolaire, et réduire l'apprentissage incident pouvant être fait dans le milieu de travail » (O'Shea, 2014, p. 9). La **conception** et la **gestion de projet** précise également clairement les buts des étudiants et peut être avantageuse



pour répondre à un besoin concret du milieu de travail ainsi que pour améliorer les compétences pratiques et en gestion de projet. La limite est ici que le fait de se concentrer sur un seul projet peut exclure d'autres possibilités d'apprentissage dans le milieu de travail. De plus, il est possible que les étudiants ne contribuent que partiellement à l'élaboration et à la gestion de projets dans le cadre de leur stage, ce qui rend difficiles l'évaluation et la rédaction de résumés à la fin d'un projet.

À l'autre extrémité du continuum de la conception de l'expérience de travail se trouve la **participation au travail**, c'est-à-dire la participation et la contribution des étudiants aux activités quotidiennes du milieu de travail. Selon O'Shea (2014, p. 9), la participation au travail est

bénéfique pour les étudiants puisque « la pleine attention portée au fait d'être dans le milieu de travail et d'acquérir des habiletés professionnelles permet le perfectionnement de compétences, de connaissances et d'un sens professionnels. » Une des faiblesses de cette conception est que, comparativement à l'expérience de mise en œuvre de projet, la participation au travail peut sembler ne pas avoir de but, ce qui souligne l'importance de définir des tâches claires pour le milieu de travail. Une supervision plus importante est également requise « afin de veiller à ce qu'une expérience ciblée ait lieu » (O'Shea, 2014, p. 9).

Reconnaissant les avantages des deux conceptions, de nombreuses expériences de travail structurées ont recours à un

agencement d'activités de mise en œuvre de projet et de participation au travail. Par exemple, un étudiant en enseignement en stage dans une école élémentaire peut participer aux activités du milieu de travail en aidant son superviseur (enseignant associé) dans ses activités d'enseignement et en agissant comme tuteur auprès des élèves de la classe. Il est également possible qu'on lui demande, dans le cadre de son stage, de concevoir et d'exécuter un plan de leçon ou d'évaluer les styles d'apprentissage préférés des élèves.

Fait important, le choix de la conception de l'expérience de travail devrait être harmonisé aux priorités de l'apprentissage et aux objectifs du programme d'apprentissage intégré au travail, ainsi qu'aux résultats d'apprentissage attendus.



MISE EN ŒUVRE  
DE PROJET

PARTICIPATION  
AU TRAVAIL



PENSER À LA CONCEPTION DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EN LA SITUANT SUR UN CONTINUUM REFLÉTANT LES DIFFÉRENTS DEGRÉS DE PARTICIPATION À UNE COMBINAISON D'ACTIVITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE PROJET ET DE TRAVAIL.



## Trent Community Research Centre

Au centre de recherche communautaire Trent (auparavant le Trent Centre for Community-Based Education) nous élaborons et facilitons des projets de recherche pour la communauté de Peterborough et nous offrons une expérience éducative unique à une population diversifiée d'étudiants de l'Université Trent. La grande majorité de nos projets sont des initiatives d'une année universitaire entière, menées par des étudiants de premier cycle en vue d'obtenir des crédits. En étroite collaboration avec un vaste éventail d'organisations locales sans but lucratif : autorités responsables de la conservation, organismes caritatifs offrant des services sociaux et organisations gouvernementales, le Centre élabore des projets qui répondent à des besoins réels en matière de recherche locale et jumellent ces projets à des étudiants de troisième et de quatrième année de l'Université. Par la suite nous encadrons et appuyons les étudiants qui suivent la courbe d'apprentissage abrupte que représente la réalisation d'une recherche originale, laquelle nécessite la réalisation d'entrevues, l'organisation de groupes de discussion, l'élaboration de sondages, des analyses environnementales et la revue de la littérature.

Contrairement à la majorité des « recherches » effectuées au premier cycle et qui font répéter par les étudiants une tâche mesurable déjà exécutée par leurs pairs dans le passé, tous nos projets correspondent à des tâches originales dans le cadre de projets qui répondent à un besoin communautaire réel. Au cours des vingt dernières années, la communauté de la Ville et du comté de Peterborough a profité d'une quantité considérable de travaux de recherche que nos organisations hôtes n'auraient habituellement pas pu réaliser elles-mêmes ou dont elles n'auraient pas pu financièrement confier la réalisation à une tierce partie. Par ailleurs, les étudiants acquièrent ainsi l'expérience éducative la plus productive et la concrète de leurs études de premier cycle alors qu'ils mettent en application et enrichissent leurs connaissances théoriques dans un environnement communautaire. Les étudiants nous disent que leur recherche communautaire « semble plus réelle » et leur donne la chance de « donner en retour et de mettre en pratique les compétences acquises. »

Voici deux exemples de projet de l'année universitaire 2014-2015. Un étudiant a conçu et mis en œuvre un projet de surveillance de la nouvelle cave à légumes d'un café bio local. Non seulement le projet permettait-il de surveiller la température et le degré d'humidité dans la cave, il faisait également l'essai de différentes options d'entreposage pour différentes cultures racines afin de déterminer la meilleure façon de conserver les légumes durant l'hiver. Un certain nombre d'interviews ont également été réalisées auprès de fermiers locaux qui réintroduisent cette forme de conservation des aliments à très faible consommation d'énergie, et des recherches ont été faites sur l'histoire de la conception et de l'utilisation des caves à légumes ainsi que sur leur lien à la sécurité alimentaire locale. Ce projet nécessitait une combinaison de travail technique de mesure, y compris la recherche de pratiques exemplaires en matière de mesure de la température et de l'humidité, des entrevues et une revue de la littérature. Cette diversité de tâches exécutées par un étudiant est typique de nos projets.

Certains de nos projets sont réalisés par deux étudiants ou une équipe. L'année dernière, deux étudiants en géographie humaine se sont penchés sur la possibilité qu'une organisation communautaire locale étende sur plusieurs jours un festival multiculturel d'une journée. Ils ont examiné et résumé les écrits sur l'organisation de festival et fait des recherches en ligne sur l'importance et les pratiques d'autres événements multiculturels au Canada. Ils ont également envoyé un sondage électronique à des organisateurs de festival et réalisé des entrevues.

Le Centre offre ce programme aux étudiants de l'Université Trent en collaboration avec deux organisations sœurs : U-Links à Haliburton et C-Links dans la Ville de Kawartha Lakes. Ensemble nous menons plus de 50 projets de recherche communautaires et un certain nombre de possibilités d'apprentissage par le service communautaire chaque année, touchant jusqu'à 250 étudiants de Trent.

### **John Marris, Ph. D.**

*Directeur, Recherche communautaire*  
Trent Community Research Centre

# APPRENTISSAGE : RÉSULTATS, ÉVALUATION ET PLANS

## RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

*Les étudiants seront en mesure de..*

## ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

*Démontré par..*

## PLANS D'APPRENTISSAGE

*Réalisé par l'engagement dans...*

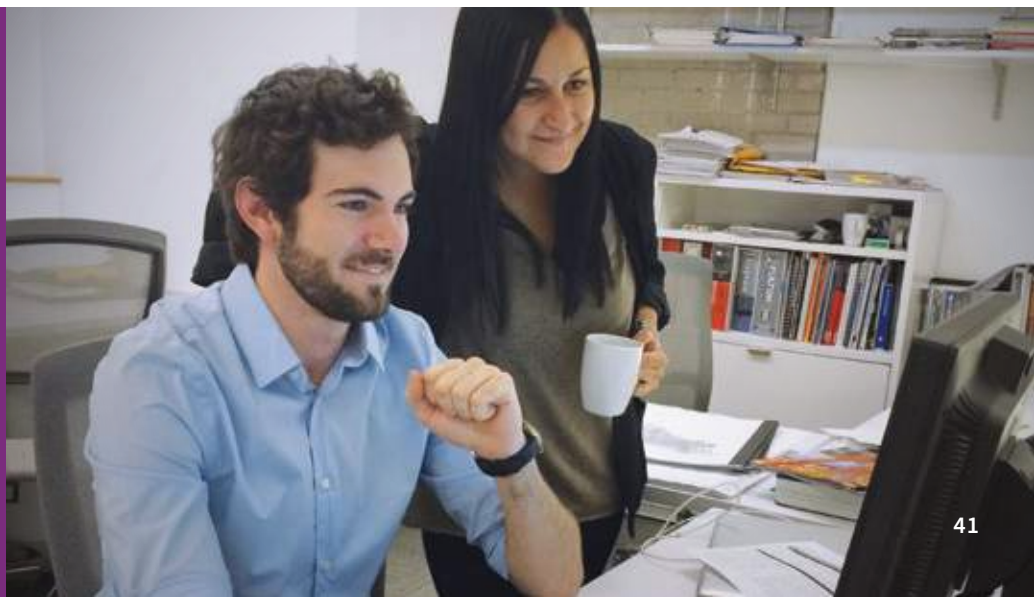
La détermination de la priorité d'apprentissage du programme d'apprentissage intégré au travail est essentielle pour en assurer la qualité éducative. Ceci peut être considéré comme un processus comportant trois étapes, la détermination 1) des résultats d'apprentissage; 2) de l'évaluation de l'apprentissage; 3) de plans d'apprentissage. Nous croyons que c'est la définition claire des résultats, de l'évaluation et des plans qui a l'incidence la plus importante sur la qualité éducative de l'expérience de travail structurée et elle est également utilisée pour assurer la qualité éducative des autres modes d'apprentissage traités. Des résultats d'apprentissage clairement définis pour les étudiants sont utilisés pour choisir la forme et la conception appropriées pour l'expérience de travail structurée. Les résultats attendus orientent également la

sélection des stages pour le programme d'apprentissage intégré au travail. L'élaboration de mesures d'évaluation de l'apprentissage ainsi que des tâches et des plans spécifiques pour le stage renforce les résultats d'apprentissage et fournit une base pour s'assurer que tous les intervenants (étudiants, superviseur en milieu de travail, enseignant, etc.) partagent la priorité de l'apprentissage et travaillent pour atteindre les mêmes objectifs à ce chapitre. Ensemble, les résultats d'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et les plans d'apprentissage façonnent la nature de l'expérience de travail en indiquant quelles tâches sont exécutées durant le stage, à quel endroit, pourquoi, à quel moment, dans quel but, ainsi que les ressources, le soutien et la rétroaction nécessaires. En plus d'orienter l'expérience concrète des étudiants en milieu de travail, la priorité d'apprentissage

sert également de point de départ à la réflexion, à intégrer la théorie et la pratique et à mettre en pratique de nouvelles idées dans le milieu de travail, comme nous le verrons dans les prochains chapitres. Elle est également essentielle aux fins d'évaluation du programme.

Pour déterminer les résultats d'apprentissage, il faut compléter l'énoncé suivant : « Après avoir terminé l'expérience de travail, les étudiants seront en mesure de... » Pour déterminer de quelle manière l'apprentissage sera évalué, il faut répondre à la question : « Comment mesurerez-vous si les étudiants ont bien atteint les résultats d'apprentissage? » Pour établir les plans d'apprentissage, il faut répondre à la question : « Comment l'apprentissage se fera-t-il? ».

C'EST LA DÉFINITION CLAIRE DES RÉSULTATS, DE L'ÉVALUATION ET DES PLANS QUI A L'INCIDENCE LA PLUS IMPORTANTE SUR LA QUALITÉ ÉDUCATIVE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE.





L'ÉTUDIANT, LE SUPERVISEUR EN MILIEU DE TRAVAIL ET L'ENSEIGNANT OU LE DIRECTEUR DU PROGRAMME COLLABORENT POUR DÉFINIR DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES À L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT.

## Élaboration des résultats d'apprentissage

On utilise souvent « objectifs d'apprentissage » et « résultats d'apprentissage » de façon interchangeable. Ceci étant dit, ils sont généralement distincts les uns des autres selon que l'accent est mis sur l'enseignant et ce qui est enseigné (objectifs d'apprentissage) ou sur l'apprenant et ce que les étudiants sauront, ce qu'ils valoriseront et ce qu'ils seront en mesure de faire (résultats d'apprentissage). Aux fins du présent guide, le terme « résultats d'apprentissage » est utilisé pour souligner l'accent mis sur l'étudiant par l'expérience de travail structurée.

Les **résultats d'apprentissage** sont des attentes spécifiques relatives à ce que les étudiants devraient valoriser, savoir ou être en mesure de faire une fois l'expérience d'apprentissage intégré au travail terminée (adapté de Ravitch, 2007). Dans ce contexte, les résultats d'apprentissage de l'étudiant sont généralement élaborés en partenariat par l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur du programme (Holly, 2014). Habituellement,

### RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

<b>Définition :</b>	Attentes spécifiques relatives à ce que les étudiants devraient valoriser, savoir ou être en mesure de faire une fois l'expérience d'apprentissage intégré au travail terminée (adapté de Ravitch, 2007)
<b>Établissement :</b>	En partenariat par l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur de programme.
<b>Manière :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Un énoncé de résultat d'apprentissage devrait contenir un verbe (une action) et un objet (habituellement un nom) et fournir un but pour l'apprentissage.</li> <li>☑ Tenir compte du public cible (qui), du comportement (quoi), des conditions (comment), du degré (dans quelle mesure)?</li> <li>☑ Essayer d'éviter des termes mal définis laissant place à l'interprétation (comprendre, apprendre et saisir p. ex.); utilisez plutôt des termes qui décrivent des comportements observables (démontrer, exprimer, décrire) (Osgood et Richter, 2006).</li> </ul>
<b>Exemple :</b>	« Je [étudiant] démontrerai trois des cinq critères liés au leadership tels que définis dans <i>The Leadership Challenge</i> (Kouzes et Posner) à la suite de ma participation à l'expérience de travail » (adapté de Hatch et Stenta, 2015).

## Taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom

### VERBES UTILES POUR ÉNONCER LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE



#### COGNITIF

définir, décrire, reconnaître, expliquer, différencier, appliquer, analyser, critiquer, élaborer, concevoir



#### PSYCHOMOTEUR

voir, entendre, positionner, préparer, imiter, ajuster, fournir, adapter, organiser, construire, créer, organiser, produire



#### AFFECTIF

accepter, réaliser, croire, défendre, préférer, valoriser, poursuivre, favoriser, rattacher, internaliser, juger, vérifier, voir

(Adapté de Bloom, 1956)

des résultats d'apprentissage sont préétablis par le chef du programme (directeur ou coordinateur du programme p. ex.) et les établissements associés ou des entités exerçant une influence sur le programme (établissement, comité responsable du programme, directeur de faculté ou de département, etc.). Ces résultats préétablis tiennent compte des buts généraux du programme et des connaissances, des compétences et attitudes que le programme vise à enseigner. Par exemple, par l'entremise de ce programme d'apprentissage intégré au travail, les étudiants acquerront des compétences professionnelles (en technologie aérienne p. ex.). Ces résultats d'apprentissage globaux sont utilisés pour orienter la forme et la conception de l'expérience de travail structurée et l'établissement d'un partenariat entre l'établissement d'enseignement et le lieu de travail, ainsi que pour jumeler l'étudiant et le superviseur en milieu de travail. Une fois ces partenariats en place, l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur de programme collaborent pour déterminer les résultats d'apprentissage spécifiques à l'expérience de travail d'un étudiant à partir des résultats d'apprentissage généraux visés par le programme d'apprentissage intégré au travail.

Un résultat d'apprentissage est un énoncé qui contient un verbe (une action) et un objet (habituellement un substantif), et qui fournit un but pour l'apprentissage (Anderson et Krathwohl, 2001, p. 4 5; Goff

### SUBSTANTIFS UTILES POUR ÉNONCER DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Professionalisme et sens civique

responsabilité, fiabilité, inclusion sociale, engagement qualité, perspective globale de la pratique, responsabilité financière, viabilité sociale et environnementale, être un praticien réfléchi et un apprenant à vie

Jugement professionnel

réflexion critique, souplesse, adaptabilité, résolution de problème, créativité, prise de décisions fondées sur l'éthique, pratique licite

Communications et interactions

communication professionnelle, communication de soutien, compétence culturelle, confidentialité, esprit d'équipe, collégialité, collaboration

Maîtrise de l'information

consultation de la nouvelle information, jugement de l'information, synthèse de l'information provenant de multiples sources, production de rapports et de présentations multimédias

Compétence professionnelle et aptitude à l'emploi

connaissances professionnelles, compétences professionnelles, intégration de la théorie et de la pratique, connaissance du milieu de travail/de la profession, compétence relative aux pratiques de travail sécuritaires, maîtrise des connaissances et compétences professionnelles, initiative, indépendance

**Normes pour la formation professionnelle et fondée sur la pratique** (Higgs, 2011)

et al., 2015). Pour que l'énoncé décrive des attentes spécifiques, essayez d'éviter les termes mal définis laissant place à l'interprétation (comprendre, apprendre et saisir p. ex.); utilisez plutôt des termes qui décrivent des comportements observables (démontrer, exprimer, décrire) (Osgood et Richter, 2006). (Osgood et Richter, 2006).

On trouve parmi les modèles couramment utilisés pour élaborer les résultats d'apprentissage la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom (1956) et la taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink (2003). L'un et l'autre modèles décrivent des dimensions différentes de l'apprentissage et fournissent des verbes et des phrases utiles pour l'élaboration de résultats d'apprentissage.

**La taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom** divise les résultats d'apprentissage en trois groupes, appelés domaines :

- **Domaine cognitif** – capacités intellectuelles ou de réflexion
- **Domaine psychomoteur** – habiletés physiques ou exécution d'actions
- **Domaine affectif** – attitudes et valeurs

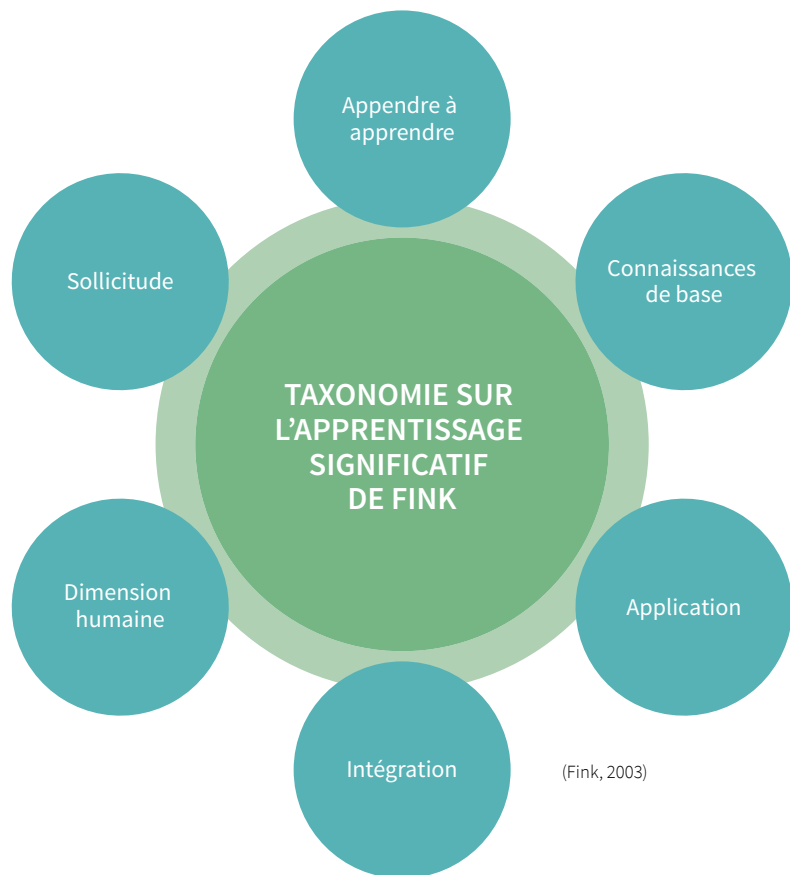
Pour rédiger un énoncé de résultat d'apprentissage, les **normes de Higgs (2011) pour la formation professionnelle et fondée sur la pratique**, qui complètent les verbes associés à chacun des domaines de Bloom, peuvent aider à déterminer l'objet (un substantif p. ex.). Ces normes comprennent les capacités et attributs du professionnalisme et du sens civique, du jugement professionnel, de la communication et des interactions, de la maîtrise de l'information, de la compétence professionnelle et de l'aptitude à l'emploi.

En plus des trois domaines d'apprentissage de Bloom, la **taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink** peut être utilisée pour cerner des résultats d'apprentissage possibles au-delà de l'acquisition du savoir et du domaine cognitif de l'apprentissage. Plus particulièrement, elle met en

évidence l'inclusion possible des résultats d'apprentissage touchant l'intégration, la sollicitude et l'apprentissage continu au programme d'apprentissage intégré au travail. De façon similaire à la taxonomie de Bloom, les six types d'apprentissage de Fink nous fournissent des exemples de verbes utiles pour énoncer des résultats d'apprentissage et ces verbes sont jumelés à des substantifs utiles pour compléter l'énoncé de résultat d'apprentissage (Osgood et Richter, 2006).

La taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink décrit six différents types d'apprentissage qui peuvent être pris en compte lorsque l'on définit les résultats d'apprentissage d'une expérience de travail structurée :

- **Connaissances de base** – se rappeler et comprendre
- **Application** – réflexion critique, pensée pratique, créativité, gestion de projet, compétences pratiques
- **Intégration** – établissement de liens entre idées et expériences, apprentissage interdisciplinaire
- **Dimension humaine** – leadership, sens civique, éthique, apprendre à se connaître soi-même et à connaître les autres
- **Sollicitude** – sentiments, intérêts, valeurs, engagements
- **Apprendre à apprendre** – amélioration des plans d'apprentissage; enquête, apprentissage autodirigé (Fink, 2003)



(Fink, 2003)

## ÉLABORER DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE À L'AIDE DE LA TAXONOMIE SUR L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DE FINK

Connaissances de base	<b>Verbes :</b> expliquer, énumérer, reconnaître, comparer, contraster, définir <b>Substantifs :</b> faits, concepts, théories, modèles, problèmes, résultats
Application	<b>Verbes :</b> analyser, différencier, interpréter, conseiller, diagnostiquer, suggérer, adapter, concevoir, mettre en œuvre, administrer, coordonner, exécuter <b>Substantifs :</b> idées, questions, plans, produits, tâches, calendriers, projets
Intégration	<b>Verbes :</b> associer, créer des liens, rattacher, lier <b>Substantifs :</b> idées, perspectives, personnes, disciplines, contextes
Dimension humaine	<b>Verbes :</b> défendre, coopérer, mettre l'accent, exprimer, influencer, protéger, résoudre, modéliser, appuyer, unir <b>Substantifs :</b> éthique, moralité, principes, attitudes, croyances et répercussions personnelles, sociales et culturelles
Sollicitude	<b>Verbes :</b> consentir, s'engager, s'enthousiasmer, promettre, partager, valoriser <b>Substantifs :</b> attitudes, croyances, sentiments, intérêts, opinions, valeurs
Apprendre à apprendre	<b>Verbes :</b> encadrer, élaborer, identifier, se renseigner, rechercher, évaluer <b>Substantifs :</b> apprentissage, connaissances, compétences, autonomie, investigation, curiosité, désir de progrès personnels, responsabilité
<b>Taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink</b> (adapté de Osgood et Richter, 2006)	



### QUESTIONS POUR LA RÉFLEXION

#### Qu'est-ce que je veux que mes étudiants apprennent de leur expérience d'apprentissage intégré au travail?

- Quelles informations, idées ou perspectives clés devraient-ils connaître?
- Quels types de réflexion, de projets complexes et de compétences est-il important que les étudiants maîtrisent ou gèrent?
- Quels liens les étudiants devraient-ils être en mesure de reconnaître et d'établir dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail et au-delà de celle-ci?
- Que devrait apprendre les étudiants à propos d'eux-mêmes et de leurs interactions avec les autres?
- Quels changements dans les sentiments, intérêts et valeurs des étudiants sont importants?
- Que devrait apprendre les étudiants à propos de l'apprentissage, de la réalisation d'enquêtes et de l'acquisition d'autonomie?

(Adapté de Osgood et Richter, 2006, p. 21-22)

On recommande également, relativement à la détermination des résultats d'apprentissage de l'expérience de travail structurée, de fournir suffisamment de détails dans l'énoncé de résultat d'apprentissage en se fondant sur l'**ABC des résultats d'apprentissage** :

- **Auditoire** – qui sont les apprenants?
- **Comportement** – que pourront-ils penser, ressentir, savoir ou faire?
- **Condition** – dans quelles conditions ou quel contexte se produira l'apprentissage?
- **Degré** – combien sera accompli et dans quelle mesure? (Heinrich, Molenda, Russell et Smaldino, 2002)

L'importance de l'établissement d'un partenariat entre l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant pour définir les résultats d'apprentissage est une constante des ouvrages sur la question (Fleming et Ferkins, 2005; Lu, 2007; Montrose, 2002; Rothman, 2007; Williams, 2004, Orrell, Bowden et Cooper, 2010). Montrose explique qu'il peut y avoir une certaine résistance lorsque l'on demande aux étudiants de définir des résultats préliminaires pour leur expérience alors qu'ils n'ont pas nécessairement une idée de l'apprentissage qu'ils feront (Montrose, 2002). « Comment puis-je savoir ce que je veux apprendre avant de vivre l'expérience? » peut être une réponse typique des étudiants (Montrose, 2002). Comme les apprenants peuvent trouver difficile (Li et Burke, 2010) pour commencer de générer des objectifs et de planifier leur perfectionnement, ils peuvent avoir besoin d'encouragement et d'orientation pour préciser les résultats. Schwiebert et ses collègues (1991) ont constaté que les étudiants étaient plus à l'aise lorsqu'ils pouvaient choisir des objectifs prédéfinis dans une liste, plutôt que d'énoncer les-leurs. Qui plus est, les résultats d'apprentissage qui sont importants pour l'apprenant ainsi qu'exigeants et ciblés, disent aux étudiants qu'ils sont capables et importants (Li, Paterniti et Co, 2010). Par conséquent, les étudiants seront plus enclins à s'engager à l'endroit de l'organisation (Coco, 2000; Ruiz, 2004a).

Les facteurs liés à la réalisation de progrès relativement aux résultats d'apprentissage comprennent, notamment, le suivi des progrès par rapport à l'atteinte des objectifs d'apprentissage; la confiance dans les capacités d'apprentissage autodirigé; l'intérêt dans l'apprentissage continu; l'harmonisation des objectifs d'apprentissage et des besoins d'apprentissage; et un parcours de carrière défini (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2010). Il importe de comprendre que certains de ces facteurs peuvent être plus faciles à manipuler que d'autres et, dans certains cas, les résultats et les tâches peuvent devoir être modifiés pour augmenter les chances de succès (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2010).

Des attentes ciblées et claires sont importantes non seulement pour accroître

l'apprentissage, mais également pour éviter que l'étudiant ne soit vulnérable dans un nouveau milieu de travail et des déclarations telles : « J'ai passé 75 % de mon stage dans la salle de courrier. Je ne crois pas avoir appris grand-chose à remplir des boîtes à lettres » (Ruiz, 2004b, p. 53). En l'absence de résultats d'apprentissage clairs. Les étudiants risquent d'avoir une expérience d'apprentissage intégré au travail négative (Schneider et Stier, 2006). Non seulement les attentes doivent-elles être claires et ciblées, mais les résultats et tâches d'apprentissage doivent être réalistes tant pour le milieu de travail que pour l'étudiant (Breiter, 1993). Il faut donc tenir compte notamment des heures du stage, de la formation antérieure de l'étudiant et des ressources du milieu de travail ainsi que du superviseur (Breiter, 1993).



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Facteurs dont il faut tenir compte pour concevoir des résultats d'apprentissage

- ✓ Inclusion d'un verbe (une action), d'un objet (habituellement un substantif) et d'un but pour l'apprentissage dans l'énoncé
- ✓ Public cible (qui), comportement (quoi), conditions (comment?), degré (combien?)
- ✓ Partenariat entre l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur du programme
- ✓ Précision des attentes spécifiques liées à l'apprentissage dans le milieu de travail
- ✓ Caractère exigeant et ciblé des résultats
- ✓ Harmonisation aux intérêts, besoins d'apprentissage et cheminement de carrière de l'étudiant
- ✓ Doivent être réalistes tant pour le milieu de travail et que pour l'étudiant (heures, formation, ressources disponibles, etc.)

Anderson et Krathwohl, 2001; Breiter, 1993; Coco, 2000; Heinrich et al., 2002; Li, Paterniti et Co, 2010; Montrose, 2002; Ravitch, 2007; Ruiz, 2004



**L'évaluation sommative** a lieu à la fin d'une expérience d'apprentissage pour en évaluer les résultats.

**L'évaluation formative** a lieu tout au long d'une expérience d'apprentissage dans le but de repérer les difficultés et d'apporter des améliorations.

**L'évaluation intégrée** combine les outils de l'évaluation sommative et formative afin d'encourager les apprenants à prendre conscience de leur propre apprentissage.

(Ash et Clayton, 2009)

## Évaluation des résultats d'apprentissage

L'évaluation est essentielle pour mesurer l'apprentissage fait par les étudiants et assurer l'intégrité pédagogique de l'expérience de travail structurée (Young et Baker, 2004). Un plan d'évaluation bien conçu permet aux étudiants de réfléchir, leur donne des possibilités de jouer un rôle actif dans le processus d'évaluation (Young et Baker, 2004) et favorise l'apprentissage (Webber, 2012). Selon Connaughton et al. (2014, p. 31) : « L'évaluation de l'apprentissage dans le cadre de l'AIT doit être liée aux résultats scolaires et aux expériences auprès de l'industrie pour déterminer les compétences spécifiques à une discipline. » Les étudiants, les superviseurs en milieu de travail, les enseignants et l'organisation qui emploie peuvent tous jouer un rôle dans l'évaluation de l'apprentissage fait par l'étudiant (Montrose, 2002; von Treuer, 2011; Reddan, 2011; Stagnitti et al., 2010).

Bien que l'on discute abondamment de la consignation des mesures d'évaluation, par exemple de l'utilisation de la notation réussite/échec plutôt que de notes alphabétiques (Cook et al., 2004), on reconnaît largement que le principal objectif des activités d'évaluation est d'évaluer les résultats obtenus. Afin de s'assurer de l'adéquation entre l'évaluation de l'apprentissage et les objectifs d'apprentissage de l'étudiant, du superviseur en milieu de travail et de

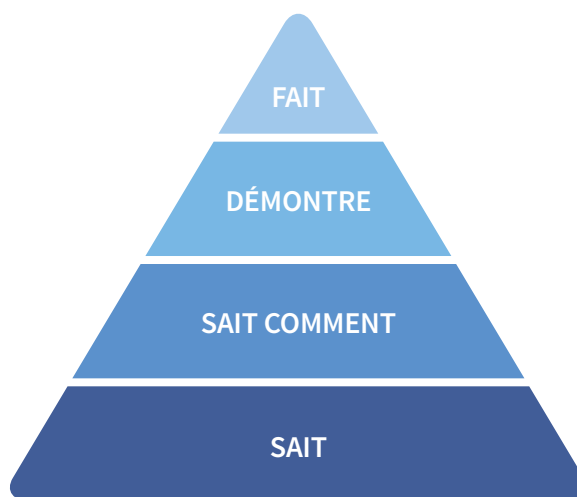
l'enseignant, on recommande que les activités d'évaluation soient discutées au moment de la définition des résultats d'apprentissage et intégrées au plan d'apprentissage de l'étudiant (Montrose, 2002).

Il existe trois techniques fondées sur des critères temporels pour l'évaluation de l'apprentissage : sommative, formative et intégrative. **L'évaluation sommative** a lieu à la fin d'une expérience d'apprentissage pour en évaluer les résultats (Ash et Clayton, 2009). **L'évaluation formative** a lieu tout au long d'une expérience d'apprentissage dans le but de repérer les difficultés et d'apporter des améliorations (Ash et Clayton, 2009).

**L'évaluation intégrée** combine les outils de l'évaluation sommative et formative afin d'encourager les apprenants à prendre conscience de leur propre apprentissage (Ash et Clayton, 2009).

Le modèle d'évaluation de **Miller (1990) – la pyramide ou modèle des compétences cliniques** – est souvent utilisé pour concevoir des évaluations de l'apprentissage. Ce modèle conceptuel est particulièrement populaire pour évaluer les étudiants en sciences de la santé, mais il peut être appliqué à toute expérience de travail structurée. La pyramide de Miller précise les composantes de la compétence clinique :

- **Connaissance** (c.-à-d., sait)
- **Compétence** (c.-à-d., sait comment)
- **Performance** (c.-à-d., démontre)
- **Action** (c.-à-d., fait).



**Pyramide/modèle des compétences cliniques de Miller (1990)**



**Comment peut-on améliorer l'élaboration et la description des résultats d'apprentissage plus généraux du programme d'apprentissage intégré au travail?**

- Quels sont les énoncés de résultats d'apprentissage du programme d'apprentissage intégré au travail?
- Les résultats d'apprentissage du programme sont-ils clairement décrits?
- Les superviseurs en milieu de travail et les étudiants connaissent-ils les résultats d'apprentissage attendus du programme?
- Comme peut-on intégrer au moins un des facteurs ci-dessus pour améliorer la description des résultats d'apprentissage du programme?

**De quelle manière peut-on améliorer la définition par les étudiants des résultats d'apprentissage?**

- Les étudiants élaborent-ils des énoncés de résultat d'apprentissage spécifiques à leur expérience de travail?
- Comment pouvons-nous faciliter l'élaboration conjointe des résultats d'apprentissage par l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur du programme?
- Comme peut-on intégrer au moins un des facteurs ci-dessus pour améliorer la description des étudiants de leurs résultats d'apprentissage dans le cadre de l'expérience de travail structurée?

**La taxonomie de la structure des résultats d'apprentissage observés (SRAO)** de Biggs et Collis (1982, 1989)

est un autre outil général d'évaluation utilisé pour juger de la complexité des connaissances d'une personne par rapport à des résultats d'apprentissage prédéterminés (Boulton-Lewis, 1995). Il comprend cinq niveaux :

- **Préstructurel** : compréhension minimale des connaissances requises pour une expérience d'apprentissage spécifique.
- **Unistruclurel** : une seule composante de l'expérience d'apprentissage est comprise par l'apprenant (concept théorique lié au contenu du cours p. ex.).
- **Multistruclurel** : de multiples composantes de l'expérience d'apprentissage sont comprises par l'apprenant, mais indépendamment les unes des autres (p. ex. multiples concepts théoriques liés au contenu du cours).
- **Relationnel** : de multiples composantes de l'expérience d'apprentissage sont comprises par l'apprenant et intégrées pour créer un réseau approfondi de connaissances (personnalisation et intégration de concepts théoriques pour leur donner un sens dans le cadre d'expériences p. ex.).
- **Abstrait étendu** : les connaissances acquises par l'apprenant sont appliquées ou mises à l'essai dans un nouvel

environnement (l'apprenant utilise des concepts théoriques dans le contexte de l'expérience d'apprentissage p. ex.).

En plus des types et modèles d'évaluation de l'apprentissage, un certain nombre d'activités d'évaluation sont fréquemment utilisées pour évaluer les résultats et peuvent être appliquées à l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre d'une expérience de travail structurée, y compris des examens écrits et pratiques, des travaux écrits et des présentations orales. Les étudiants peuvent également assembler un portfolio de preuves axées sur les résultats d'apprentissage énoncés. L'apprentissage peut être évalué par observation directe. Les autres mesures d'évaluation incluent l'utilisation de cartes conceptuelles et de projets cadres (Connaughton, Edgar et Ferns, 2014; Fink, 2003; Montrose, 2002; Reddan, 2011).

Connaughton et al. (2014) élaborent davantage sur les différentes façons dont l'évaluation de l'apprentissage intégré au travail peut être appuyée par la technologie : portfolios électroniques, plateformes en ligne (Blackboard, D2L p.ex.), simulations virtuelles et webinaires (Gotomeeting p. ex.). Le chapitre 3 présente des renseignements plus spécifiques sur l'inclusion et l'évaluation d'exercices de réflexion.

Un certain nombre de défis communs se posent lorsqu'il s'agit d'assurer la fiabilité de l'évaluation des résultats

d'apprentissage dans le cadre d'un programme d'apprentissage intégré au travail, en particulier lorsque les évaluations d'autres intervenants (superviseurs en milieu de travail, clients, pairs p. ex.). Ces défis comprennent les **variations entre évaluateurs** découlant de l'application de normes de classement différentes par différents superviseurs en milieu de travail, les **variations propres à un évaluateur** qui se produisent lorsque les étudiants ne sont pas tous évalués en fonction des mêmes critères et la **spécificité du cas** qui survient lorsqu'une situation vécue par un étudiant a une incidence sur son rendement dans le milieu de travail (Connaughton et al., 2014).

Pour relever ces défis, Connaughton et al. (p. 31) recommande de « former le personnel de manière à assurer l'interprétation et l'application uniformes des outils d'évaluation. » Ils suggèrent également d'établir des critères de rendement clairs dans le cadre des évaluations, utilisant des échelles de notation globales rendant compte du rendement général et de multiples évaluateurs, ainsi que de procéder à de multiples évaluations durant l'expérience de travail (Connaughton et al., 2014; Van der Vleuten et Verhoeven, 2013).



## Facteurs dont il faut tenir compte lors de l'évaluation des résultats d'apprentissage

- ✓ Fournir une formation pour assurer une interprétation uniforme des mesures d'évaluation.
- ✓ Énoncer des critères de rendement clairs.
- ✓ Utiliser des échelles de notations globales pour rendre compte du rendement général.
- ✓ Utiliser de multiples évaluateurs.
- ✓ Évaluer le rendement des étudiants à différents moments de l'expérience de travail.

Adapté de Connaughton et al., 2014

## ACTIVITÉS D'ÉVALUATION

Examens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen écrit</li> <li>• Examen pratique</li> </ul>
Travaux écrits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfolios</li> <li>• Analyses</li> <li>• Dissertation de réflexion/activité de rédaction (voir le chap. 3)</li> <li>• Étude de cas</li> <li>• Journal</li> <li>• Rapport d'étape</li> <li>• Article/recension d'écrits</li> </ul>
Présentations orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation par affiche</li> <li>• Présentation PowerPoint</li> <li>• Entrevue individuelle/de groupe</li> <li>• Groupe de discussion en ligne</li> <li>• Journal vidéo</li> </ul>
Portfolios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfolio de photos</li> <li>• Analyse d'incident critique</li> <li>• Rédaction réflexive</li> <li>• Preuve de rendement</li> </ul>
Observation directe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation du rendement en milieu de travail</li> <li>• Évaluation par les pairs</li> <li>• Simulation</li> <li>• Démonstration</li> <li>• Évaluation axée sur les tâches</li> </ul>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carte de concept</li> <li>• Projet cadre</li> </ul>
<b>Sources :</b> Connaughton, Edgar et Ferns, 2014; Fink, 2003; Montrose, 2002; Reddan, 2011)	

# Exemple d'outil d'évaluation :

## évaluation par le superviseur sur place du rendement de l'étudiant

### Instructions

Veillez remplir cette *Évaluation du rendement de l'étudiant durant son stage* et organiser une réunion formelle pour discuter de votre rétroaction avec l'étudiant.

### Évaluation Générale

- L'étudiant a-t-il travaillé le nombre d'heures minimal requis?  
Veillez indiquer le nombre d'heures de stage effectuées : \_\_\_\_\_
- Selon vous, quel a été le niveau général de rendement de l'étudiant durant son stage?  
 Excellent     Très bon     Bon     Inférieur à la moyenne     Faible
- Indiquez les trois plus grandes forces de l'étudiant (requis) :  
 •  
 •  
 •
- Indiquez trois domaines d'amélioration possibles (requis) :  
 •  
 •  
 •
- Les quatre catégories visées par l'évaluation du rendement durant le stage et les critères que vous examinerez dans chaque catégorie sont énumérés ci-après. Pour chaque composante de chaque catégorie, choisissez le chiffre qui représente le mieux le rendement de l'étudiant.

Sans objet S.O.	Excellent 5 points	Très bon 4 points	Bon 3 points	Inférieur à la moyenne 2 points	Faible 1 ou 0 point
Cette composante ne s'applique pas au poste occupé par l'étudiant durant son stage.	L'étudiant possède un niveau élevé de maîtrise, de compétence et de motivation, et son rendement ne peut être que légèrement amélioré.	La compétence de l'étudiant dans ce domaine est bien établie, mais il y a place à l'amélioration.	Le rendement est satisfaisant, l'étudiant maîtrise ce domaine, a une attitude positive et les progrès personnels sont manifestes.	Le niveau de compétence est inférieur au niveau requis; des efforts plus soutenus ou de la formation sont requis.	Le niveau de compétence est très faible; l'attitude et la motivation de l'étudiant ne témoignent pas d'une volonté de s'améliorer.



## Exemple d'outil d'évaluation (suite)

Veillez calculer la note finale de la catégorie (sur 5) en faisant la moyenne des notes de tous les éléments de cette catégorie. Consignez vos évaluations dans les espaces prévus et indiquez une note totale de rendement sur 20.

### CATÉGORIE I – Prise en charge de son propre apprentissage

Notez votre étudiant relativement à chaque élément ci-dessous en choisissant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure vos commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S.O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Faible
<b>Motivation et enthousiasme</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Motivation et vif désir d'apprendre et d'optimiser l'expérience d'apprentissage; intérêt et enthousiasme face aux tâches à accomplir; mesure dans laquelle l'étudiant assume la responsabilité de ses objectifs d'apprentissage						
<b>Habitudes de travail</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Fiabilité pour ce qui est de se préparer aux tâches et de les exécuter; assiduité et ponctualité; empressement à suivre les instructions; respect de pratiques sécuritaires; apparence et présentation de soi appropriées; respect des engagements pris envers le mentor et l'organisation hôte						
<b>Initiative / autonomie</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Initiative lorsqu'il s'agit d'accepter des responsabilités, de chercher de nouveaux défis, affectations et projets, d'accroître ses connaissances et compétences et d'assumer la responsabilité de son rôle dans le milieu de travail; initiative en matière de communication et de collaboration avec le mentor (p. ex. mise en œuvre du processus d'évaluation du rendement dans le cadre du stage de manière efficace et en temps opportun)						
<b>Ouverture aux suggestions / critiques</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Capacité d'apprendre des autres, d'accepter les suggestions et les critiques de manière positive et de modifier son comportement en conséquence						
<b>Commentaires généraux concernant la prise en charge de son apprentissage par l'étudiant :</b>						

Note moyenne pour la « Prise en charge de son propre apprentissage » : \_\_\_\_\_/5

**Exemple d'outil d'évaluation (suite)****CATEGORY II – Compétence relativement aux activités effectuées durant le stage**

Notez votre étudiant relativement à chaque élément ci-dessous en choisissant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure vos commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S.O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Faible
<b>Connaissances</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Mesure dans laquelle l'étudiant démontre et utilise les connaissances et les compétences pertinentes pour exécuter les activités requises durant le stage; compréhension par l'étudiant de ses tâches et de son rôle dans le cadre du stage						
<b>Organisation et planification</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Degré d'organisation et de planification relatif aux activités requises par le stage; capacité de gérer le temps consacré aux tâches et d'exécuter le travail en temps opportun						
<b>Compétences en communication</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Capacité de communiquer de l'information et des idées verbalement et par écrit de façon claire, grammaticalement correcte et adapté au public cible; capacité d'exprimer ses propres idées et opinions ouvertement dans un langage respectueux des gens et de leurs différences; capacité d'écouter les idées et opinions des autres avec un esprit ouvert						
<b>Qualité du travail</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Qualité et efficacité du rendement de l'étudiant lorsqu'il s'agit de s'acquitter des tâches assignées						
<b>Commentaires généraux concernant la compétence de l'étudiant relative aux activités effectuées durant le stage :</b>						

Note moyenne pour la « Compétence relative aux activités effectuées durant le stage » : \_\_\_\_\_/5



## Exemple d'outil d'évaluation (suite)

### CATEGORY III – Pensée critique

Notez votre étudiant relativement à chaque élément ci-dessous en choisissant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure vos commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S.O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Faible
<b>Créativité</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Niveau de créativité et d'innovation démontré; capacité de chercher de nouveaux moyens de faire les choses ou de les améliorer						
<b>Adaptabilité</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Capacité d'apprendre de l'expérience du stage, de réagir aux circonstances inattendues, d'être ouverts aux nouvelles idées ainsi que d'apprécier et d'accepter des différences propres aux expériences des autres et d'apprendre d'elles						
<b>Autoévaluation</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Capacité d'évaluer avec justesse son propre niveau d'efficacité et de compétence dans la pratique ainsi que de cerner ses forces et ses besoins d'apprentissage						
<b>Application d'idées</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Capacité de l'étudiant d'analyser des situations de travail, de prendre les décisions appropriées et de les mettre à exécution; mesure dans laquelle l'étudiant est capable de procéder à des évaluations et de faire des suggestions constructives concernant le travail et votre organisation						
<b>Commentaires généraux concernant le jugement et les compétences en pensée critique de l'étudiant :</b>						

Note moyenne pour la « Pensée critique » : \_\_\_\_\_/5



## Exemple d'outil d'évaluation (suite)

### CATEGORY IV – Relations dans le milieu de travail

Notez votre étudiant relativement à chaque élément ci-dessous en choisissant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure vos commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S.O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Faible
<b>Compétences interpersonnelles et interculturelles</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Mesure dans laquelle l'étudiant entretient des relations efficaces et positives avec le personnel de tous les niveaux de votre organisation, de sorte que les interactions sont productives et attentives aux besoins des autres; mesure dans laquelle l'étudiant fait preuve de considération et de respect envers les autres et entretient des relations de travail pertinentes qui respectent la diversité (cultures, croyances, orientation sexuelle, etc.); capacité de l'étudiant de coopérer et de travailler efficacement avec les autres						
<b>Comprendre le milieu de travail</b>	S.O.	5	4	3	2	1
Efforts déployés par l'étudiant pour mieux connaître l'organisation, sa mission, ses politiques, ses règles et règlements relativement au travail à exécuter; mesure dans laquelle l'étudiant comprend les priorités et peut déterminer ce qui sera fait, par qui, à quel endroit et de quelle manière						
<b>Commentaires généraux sur les relations de l'étudiant dans le milieu de travail :</b>						

Note moyenne pour les « Relations dans le milieu de travail » : \_\_\_\_\_/5

Catégorie	Mark
Catégorie I : Prise en charge de son propre apprentissage	/5
Catégorie II : Compétence relative aux activités effectuées durant le stage	/5
Catégorie III : Pensée critique	/5
Catégorie IV : Relations dans le milieu de travail	/5
<b>Total</b>	<b>/20</b>

Note totale de l'étudiant – Rendement dans le cadre du stage : \_\_\_\_\_/20



# Plans d'apprentissage

Une fois les résultats d'apprentissage et les mesures d'évaluation établis, il importe d'élaborer un plan d'apprentissage. Le plan ou contrat d'apprentissage est un ensemble de tâches ou d'activités qui aideront l'apprenant à atteindre ses résultats d'apprentissage. Un plan d'apprentissage est généralement établi en partenariat avec l'étudiant et le superviseur en milieu de travail, et il tient compte des détails spécifiques au milieu de travail. L'existence d'un tel plan peut aider à atténuer les malentendus entre les parties concernées et orienter l'étudiant vers une expérience éducative positive (Montrose, 2002; Martin et Hughes, 2009). On a également démontré que les plans d'apprentissage individualisés amélioraient les compétences en apprentissage autodirigé continu des apprenants (Li et Burke, 2010).

En traduisant les résultats d'apprentissage en tâches spécifiques au milieu de travail, Cooper et al. (2010) suggèrent sept approches différentes (telles que décrites dans Reddan, 2011). Chacune de ces approches s'harmonise à la conception de l'expérience de travail sur le continuum participation au travail – mise en œuvre

de projet. Elles reflètent différentes façons dont les résultats d'apprentissage peuvent être atteints dans le milieu de travail, allant de tâches spécifiques au milieu de travail, à des tâches d'observation et de réflexion, en passant par les activités de projet. Les plans d'apprentissage peuvent se fonder sur une ou plusieurs approches pouvant être utilisées pour actualiser les résultats d'apprentissage d'un étudiant dans le milieu de travail; ces approches sont :

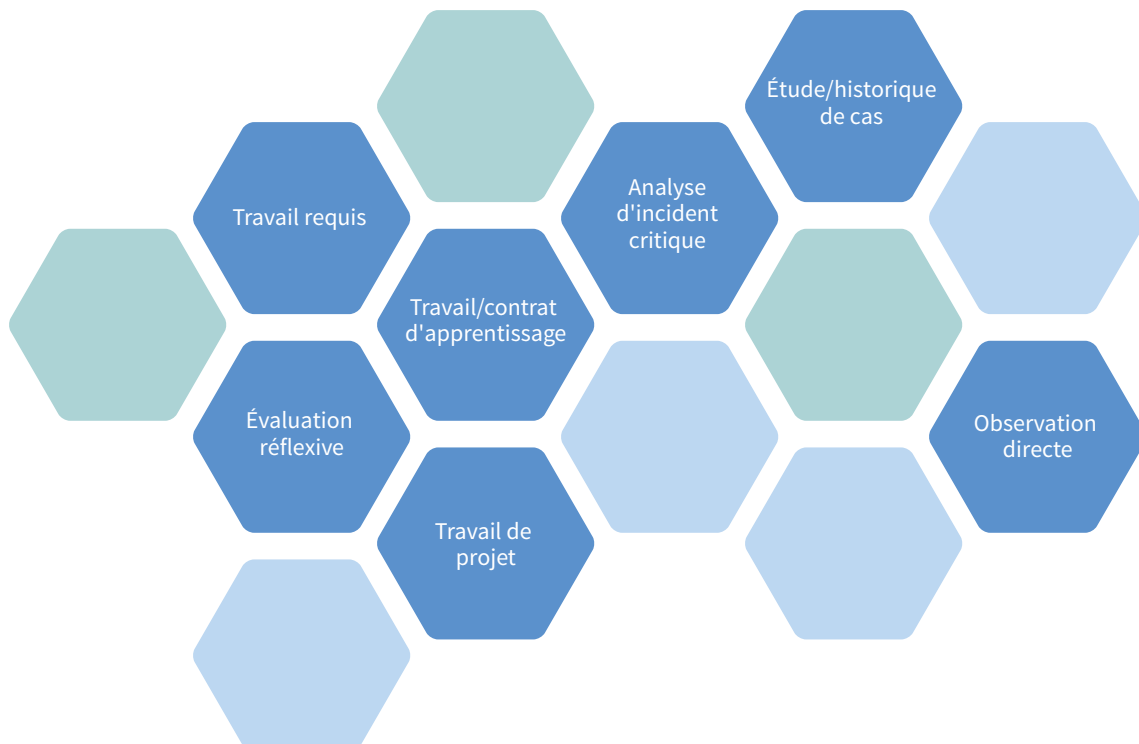
- **Le travail requis** – les étudiants accomplissent un ensemble convenu de tâches pendant qu'ils sont dans le milieu de travail.
- **L'évaluation réflexive** – les étudiants observent les pratiques quotidiennes du milieu de travail et réfléchissent aux décisions prises; cette approche s'accompagne souvent d'exercices de réflexion tels que la tenue d'un journal.
- **Le travail/contrat d'apprentissage** – en ligne avec les résultats d'apprentissage, les étudiants négocient avec leur superviseur un ensemble de responsabilités qu'ils doivent mener à bien selon un calendrier précis.
- **Le travail de projet** – les étudiants sont responsables de la réalisation d'un projet spécifique dans un délai précis se concluant par un rapport écrit.

- **L'analyse d'incident critique** – les étudiants consignent de façon détaillée un incident dans lequel ils étaient impliqués. Ils discutent de leur réaction avec leur guide d'apprentissage et évaluent comment ils auraient pu agir de manière plus efficace.

- **L'étude/historique de cas** – les étudiants fournissent une étude détaillée d'une personne, d'une caractéristique ou d'un événement du milieu de travail, assortie d'un plan de changement ou d'amélioration.

- **L'observation directe** – les étudiants sont observés dans le milieu de travail. Un dossier des évaluations de leur rendement faites par les observateurs est tenu relativement aux résultats d'apprentissage spécifiques (Cooper, Orrell et Bowden, 2010; selon la description de Reddan, 2011).

Règle générale, les plans d'apprentissage devraient inclure des résultats d'apprentissage clairs, mesurables et réalistes; une liste de tâches spécifiques qui serviront à atteindre les résultats d'apprentissage; la méthode et le calendrier d'évaluation de ces résultats; des méthodes de surveillance et d'évaluation; toute ligne directrice applicable de l'établissement ou du programme d'accueil (Li et Burke, 2010; Martin et Hughes, 2009; Montrose, 2002).



## PLANS D'APPRENTISSAGE

<b>Définition :</b>	Tâches ou activités qui aideront l'apprenant à atteindre les résultats d'apprentissage
<b>Établissement :</b>	En partenariat par l'étudiant et le superviseur en milieu de travail
<b>Manière :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Élaborer des tâches et activités qui aideront l'apprenant à atteindre chacun des résultats d'apprentissage</li><li>✓ Déterminer quel fait probant démontrera qu'un résultat est atteint</li><li>✓ Créer et modifier continuellement les tâches et les plans de manière à ce qu'ils soient réalistes et fondés sur le contexte actuel et les ressources disponibles</li><li>✓ Élaborer un calendrier d'exécution des tâches ou une façon d'intégrer les tâches aux activités quotidiennes (Li, Paterniti et Co, 2010; Martin et Hughes, 2009)</li></ul>
<b>Exemple :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participer aux réunions de projet</li><li>• Observer les membres du personnel et en arriver à comprendre ce que sont la conception et l'élaboration de projet</li><li>• Observer les concepteurs et avoir la possibilité de poser des questions au sujet des procédures</li><li>• Exécuter les tâches suivantes liées à la conception (Sides et Mrvica, 2007)</li></ul>



### RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

#### Information à inclure dans les plans d'apprentissage

- ✓ Résultats clairs, mesurables et réalistes
- ✓ Tâches utilisées spécifiquement pour atteindre les résultats d'apprentissage
- ✓ Méthode et calendrier d'évaluation des résultats d'apprentissage
- ✓ Méthodes de surveillance et d'évaluation
- ✓ Toute ligne directrice applicable de l'établissement ou du programme hôte

Sources : Li et Burke, 2010; Martin et Hughes, 2009; Montrose, 2002



## Exemple de plan d'apprentissage

<b>Résultat d'apprentissage</b> (Qu'est-ce que je souhaite apprendre?)	<b>Critères d'évaluation</b> (Comment mon objectif sera-t-il évalué?)	<b>Tâches à effectuer durant le stage</b> (Quelle est la meilleure façon d'apprendre cela? Quelles activités d'apprentissage vais-je accomplir?)	<b>Stratégies et ressources</b> (Quelles ressources sont disponibles?)

# FACILITATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

## Espaces d'apprentissage

« On peut améliorer l'apprentissage expérientiel en enseignement supérieur en créant des espaces d'apprentissage qui encouragent des expériences favorisant la croissance des apprenants » (Kolb et Kolb, 2005, p. 205).

Un autre facteur dont il faut tenir compte pour améliorer la qualité éducative de l'expérience d'apprentissage intégré au travail est la qualité de l'environnement dans lequel l'expérience se produit. On entend par environnement positif non seulement l'expérience concrète de la matière, mais également l'espace de vie total de l'apprenant (Kolb et Kolb, 2005). L'environnement physique et social de l'apprenant ainsi que la qualité de ses relations avec ces environnements ont une incidence sur ses expériences d'apprentissage (Kolb et Kolb, 2005). Les auteurs soulignent l'importance de faire de la place pour différents facteurs qui favorisent l'apprentissage en enseignement expérientiel, dont l'acquisition d'une expertise grâce à la pratique répétée, la réflexion active, l'établissement d'un lien entre l'expérience d'une part et les intérêts et les émotions d'autre part, l'habilitation des étudiants à assumer la responsabilité et l'orientation de leur propre apprentissage, et la communication constructive (Kolb et Kolb, 2005).

### Facteurs contribuant aux espaces d'apprentissage positifs

(Kolb et Kolb, 2005)

Acquisition d'une expertise

Pratique répétée dans les domaines liés à l'objectif de l'apprenant

Action et réflexion

Expression active, mise à l'essai, démonstration des connaissances et de l'apprentissage

Perception et pensée

Établissement de liens entre les émotions et les connaissances; apprentissage de ce qui intéresse le plus la personne

Prise en charge de son propre apprentissage

L'apprenant peut ainsi orienter et assumer la responsabilité de son apprentissage; apprentissage autodirigé

Apprentissage de l'intérieur vers l'extérieur

L'établissement de liens entre les expériences éducatives de l'apprenant stimule la motivation intrinsèque et l'efficacité de l'apprentissage

Communication

La conversation encourage la réflexion continue



LES MENTORS ONT LA CAPACITÉ DE FAVORISER LE TRAVAIL D'ÉQUIPE, D'ENCOURAGER DES ATTITUDES POSITIVES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL, DE FACILITER LA RÉFLEXION, D'ENCOURAGER LA PRISE DE RISQUES ET D'APPUYER LA TRANSITION DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE.

## Mentorat

Liée à la création d'espaces d'apprentissage positifs, la qualité du mentorat est une composante essentielle de l'expérience de travail structurée des étudiants (Jones, 2007). Le terme mentor est inspiré de la notion de sage et d'érudit que l'on retrouve dans l'Odyssée d'Homère. Dans ce poème, lorsqu'il part pour combattre à Troie, Ulysse confie l'éducation de son fils à son ami Mentor (Galvez-Hjornevik, 1986; Gray et al., 1985; Homer, 1999; Merriam, 1983). On définit maintenant mentor comme une personne qui « guide, veille et sert de modèle » (Koskela et Ganser, 1998).

Dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, les mentors préparent le terrain pour la formation pratique une fois que les étudiants ont reçu l'information théorique pertinente des enseignants de leur établissement (Cornell, 2003). Les mentors ont la capacité de favoriser le travail d'équipe, d'encourager des attitudes positives concernant l'environnement de travail, de faciliter la réflexion, d'encourager la prise de risques et d'appuyer la transition de la théorie à la pratique (Fish, 1995;

Lu, 2007). Ils jouent un rôle crucial en fournissant une rétroaction positive et en assurant l'intégration sociale ainsi que le partage des connaissances techniques du domaine avec les étudiants (Diambra et al., 2004). Lorsque celui-ci est efficace, tant les étudiants que les mentors profitent du mentorat (Arnold, 2002; Lu, 2007).

À partir d'une étude menée auprès de diplômés et de leurs conseillers pédagogiques, Williamson (2014) énumère sept qualités ou comportements d'un mentor qui favorisent une relation étudiant-mentor positive : facile d'approche et agréable; accessible; bien informé sur le sujet; communicateur efficace; et confiant. Le mentor encourage les étudiants/se soucie d'eux; et possède de bonnes qualités d'écoute.

Reconnaissant les avantages d'un mentorat de qualité pour les expériences d'apprentissage des étudiants, les recherches antérieures ont souligné qu'il est important que les mentors soient formés avant les expériences d'apprentissage expérientiel (Giebelhaus et Bowman, 2002). Les exemples des programmes de mentorat comprennent l'orientation relative au stage (Giebelhaus et al., 2002), un cours d'une durée d'une session sur la supervision

### QUALITÉS D'UN MENTOR DANS UNE RELATION ÉTUDIANT-MENTOR POSITIVE

- Facile d'approche/agréable
- Accessible
- Bien informé sur le sujet
- Communicateur efficace
- Encourage les étudiants/se soucie d'eux
- Bonnes qualités d'écoute
- Confiant

(Williamson, 2014)

clinique (Kent, 2001), un atelier d'une durée d'une session sur la façon de donner de la rétroaction (Dever, 2003), des cours de mentorat se poursuivant tout au long de l'expérience d'enseignement de l'étudiant (Wyatt et al., 1999).

Sur la base de la recherche sur le mentorat auprès d'étudiantes en soins infirmiers et de sages-femmes. Linford et Marshall (2014) décrivent les trois grands domaines d'intervention du mentorat :

- **Apprentissage appuyé** – les mentors pensent à des domaines pour l'apprentissage étudiant, aident l'étudiant à planifier les activités d'apprentissage, fournissent des questions d'approfondissement afin de comprendre le niveau d'apprentissage de l'étudiant et de fournir une rétroaction positive (Linford et Marshall, 2014).
- **Établissement de relations** – à cet égard, les mentors facilitent l'apprentissage en étant patients, faciles d'approche et compréhensifs, et en répondant aux besoins des étudiants de se sentir

appréciés et en sécurité. En ce qui concerne l'établissement de relations, le mentor investit du temps dans le stage et renforce la confiance et la compétence de l'étudiant en tant que praticien en créant une relation avec lui (Linford et Marshall, 2014).

- **Présentation d'un modèle de rôle** – le mentor donne en milieu de travail l'exemple de valeurs et de comportements qui sont observés et imités, donc façonnant potentiellement la manière dont l'étudiant apprend et se développe (Linford et Marshall, 2014).

Des recherches antérieures laissent entendre que les étudiants voient *l'établissement de relations* comme le facteur le plus important pour faciliter un environnement d'apprentissage positif (Cahill, 1996), mais les trois domaines d'intervention du mentorat sont recommandés pour faciliter de façon optimale l'apprentissage et le développement dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail.



FAITES-EN L'ESSAI!

## Le mentorat de mentors : questions de réflexion afin de prendre le pouls de votre mentorat

### Posez-vous les questions suivantes tout au long du stage

- Est-ce que je connais les objectifs d'apprentissage de l'étudiant?
- Ont-ils changé au cours de l'expérience de travail?
- Avons-nous établi un plan pour atteindre ces objectifs?
- Nous conformons-nous au plan?
- L'étudiant a-t-il appris de nouvelles techniques ou compétences récemment?
- Y a-t-il de des sujets ou compétences que l'étudiant devrait, selon moi, approfondir?
- Est-ce que je fournis à mon mentoré des commentaires constructifs continus sur son rendement?
- Suis-je facile d'approche et disponible pour l'étudiant?
- Devrais-je encourager l'étudiant à poser plus de questions? Devrais-je poser plus de questions à l'étudiant?
- L'étudiant se sent-il apprécié et en sécurité dans l'environnement de travail?
- Est-ce que je donne l'exemple des valeurs et des comportements professionnels qui s'harmonisent aux objectifs d'apprentissage de l'étudiant?
- L'étudiant est-il stimulé par une variété de tâches et des responsabilités d'importance croissante pendant son expérience de travail?
- Quels est le prochain niveau de possibilités d'apprentissage que je peux fournir pour stimuler mon mentoré?



# Conseils pour les communications entre mentor et étudiant

## Conseils pour les étudiants

- Première impression – établissez un contact visuel, portez les vêtements appropriés, donnez une poignée de main ferme.
- Pensez à votre auditoire – différentes personnes réagissent à différents styles de communication.
- En personne, soit face à face ou au téléphone, plutôt que par courriel.
- Langue, tant pour les communications écrites que verbales, utilisez correctement le français.
- Étiquette, p. ex., commencez toujours une conversation téléphonique en demandant au répondant s'il a le temps de vous parler.
- Mettez-vous au défi et cherchez les occasions de parler devant les gens et de présenter des exposés formels.
- Répétez avant de présenter un exposé formel.
- Demandez de l'aide si vous en avez besoin ou ne comprenez pas.
- Officialisez les documents – lettres et rapports.
- Relisez les documents afin de corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et de présentation.

(Martin et Hughes, 2009)

## Conseils pour les mentors

- Discutez de vos attentes en ce qui concerne la manière dont l'étudiant doit communiquer avec vous et le moment où il doit le faire.
- Parlez à l'étudiant de son niveau d'aise par rapport à différentes méthodes de communication.
- Fournissez des possibilités de communications fréquentes et variées.
- Communiquez avec l'étudiant de la manière dont vous vous attendez à ce qu'il communique.
- Expliquez la culture du milieu de travail, p. ex. les communications sont habituellement par courriel, téléphone ou en personne.
- Aidez l'étudiant à comprendre le ton des communications requises par différents intervenants.
- Portez à l'attention de l'étudiant les styles de communication efficaces dans différentes situations.
- Revoyez les documents importants pour que l'étudiant sache où des améliorations sont requises.
- Exigez de l'étudiant qu'il se conforme à des normes élevées en particulier en ce qui concerne les communications avec les clients externes.
- Fournir aux étudiants une rétroaction régulière sur leurs progrès.

(Martin et Hughes, 2009)

## Éléments dont les mentors devraient tenir compte lorsqu'ils fournissent une rétroaction

- Encouragez l'étudiant à évaluer ses progrès.
- Respectez la confidentialité.
- Soyez honnête et constructif (faites attention de ne pas être destructif).
- Demeurez calme et objectif.
- Demandez des commentaires aux autres personnes qui ont travaillé avec l'étudiant.
- Parlez d'actions spécifiques et non de qualités personnelles.
- Laissez à l'étudiant le temps d'assimiler l'information.
- Assurez-vous de la compréhension et précisez le sens.
- Aidez l'étudiant à établir de petits objectifs afin de réduire l'anxiété.
- Ayez recours à la rétroaction positive pour consolider les connaissances, valeurs et compétences apprises.
- Le style de rétroaction devrait peut-être différer en fonction de chaque étudiant.
- Communiquez avec le coordonnateur du programme d'apprentissage intégré au travail (personne-ressource à l'établissement d'enseignement) si des choses vous préoccupent.
- Documentez la rétroaction fournie.

(Adapté de Linford et Marshall, 2014; Penfold, 2007)



L'APPRENTISSAGE APPUYÉ, L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS ET LA PRÉSENTATION D'UN MODÈLE DE RÔLE SONT RECOMMANDÉS AFIN DE FACILITER DE FAÇON OPTIMALE L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT DES ÉTUDIANTS.

On peut également favoriser l'instauration d'un environnement de travail positif en recourant au mentorat ou à l'encadrement entre pairs. Les pairs mentors peuvent permettre aux étudiants de se sentir plus décontractés et à l'aise, et d'être sûrs d'eux dans le milieu de travail; ils peuvent fournir une orientation et un soutien ainsi que des interactions réflexives (Anderson et al., 1994; Hasbrouck, 1997; Kurtts et al., 2000; Gemmell, 2003; Lu, 2007). Bien que cela ne soit pas nécessairement viable dans toutes les expériences de travail structurée, il existe des études à l'appui des avantages du mentorat par les pairs pour les expériences d'apprentissage expérientiel des étudiants (Hudson et al., 1994; Joyce et Showers, 1980; Pierce et Miller, 1994). Les pairs mentors ne doivent pas remplacer les mentors en milieu de travail, mais fournir un soutien additionnel à l'étudiant durant l'expérience d'apprentissage intégré au travail (Grierson, Cantalini-Williams, Wideman-Johnston et Tedesco, 2011; Hudson et al., 1994).

## Considérations concernant la diversité des apprenants

Puisque la population des étudiants de niveau postsecondaire est de plus en plus diversifiée, et que le nombre d'étudiants ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage augmente, il faut tenir compte de la diversité des apprenants dans le cadre des expériences d'apprentissage intégré au travail (Severance et Starr, 2011). La population diversifiée d'étudiants inclue notamment les étudiants qui doivent relever des défis d'ordre physique, mental ou social, qui influent sur leurs expériences et activités pédagogiques. Les étudiants qui ont des problèmes spéciaux en matière d'apprentissage peuvent profiter

énormément d'expériences d'apprentissage intégré au travail, puisque celles-ci leur permettent de comprendre et de régler des questions importantes, de négocier des obstacles potentiels et de comprendre les services et soutiens disponibles alors qu'ils évoluent dans un environnement sécuritaire et protégé (Briel et Getzel, 2005). Les mentors peuvent également avoir beaucoup à gagner d'une expérience de travail avec des étudiants ayant différents besoins en matière d'apprentissage (Severance et Starr, 2011). Les enseignants et directeurs de programme d'apprentissage intégré au travail devraient inclure des énoncés inclusifs dans leur matériel de promotion afin d'encourager la participation de groupes d'étudiants qui peuvent croire qu'ils n'ont pas le droit de participer (Severance et Starr, 2011).

Severance et Starr (2011) soulignent un certain nombre de questions à auxquelles porter attention au sujet de la divulgation et des mesures d'adaptation visant les



étudiants dans le cadre de programmes d'apprentissage intégré au travail, notamment : l'étudiant souhaite-t-il que son handicap soit divulgué sur le site Internet? De quels types d'adaptation a-t-il besoin? Comment pouvez-vous travailler avec le lieu de travail pour veiller à ce que les mesures appropriées soient prises? Comment pouvez-vous protéger l'étudiant contre la discrimination en milieu de travail?

## Gestion des risques

Lorsque l'on examine l'environnement d'apprentissage dans lequel l'expérience de travail se déroule, il importe également de penser à la santé et au bien-être des étudiants dans le milieu de travail, de manière à ce qu'ils puissent s'engager réellement dans les activités d'apprentissage. La participation à l'apprentissage intégré au travail comporte des risques uniques comparativement à l'apprentissage dans une salle de classe traditionnelle (Cooper et al., 2010) et les considérations logistiques connexes doivent être réglées pour gérer les risques dans cet environnement. « Une bonne gestion des risques nécessite que l'on adopte l'expérience de travail d'une façon qui ne mine pas les objectifs de l'établissement et d'apprentissage de l'AIT (Cameron et Klopper, 2015, p. 345).

Les risques communs associés à l'expérience d'apprentissage intégré au travail comprennent les questions liées à la santé et à la sécurité au travail et à la négligence; à l'obligation de diligence (Bosco, 2014); à la propriété intellectuelle; à l'inconduite de l'étudiant; au congédiement de l'étudiant; à la non concordance des pratiques du milieu de travail et des politiques de l'établissement d'enseignement (inclusion et accessibilité p. ex.); au harcèlement en milieu de travail; au harcèlement sexuel; et à la rémunération et aux autres paiements (Cameron et Klopper, 2015; Koerin et Miller, 1995). Pour essayer de gérer ces risques, de nombreux établissements d'enseignement travaillent avec leur service juridique pour mettre au point un certain nombre de pratiques

## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Considérations concernant la diversité des apprenants

- ✔ L'étudiant souhaite-t-il divulguer son handicap sur le site Internet? Il convient de noter que les membres du corps professoral et du personnel ne peuvent pas communiquer l'information au lieu de travail ou au superviseur en milieu de travail au nom de l'étudiant.
- ✔ Comment l'étudiant peut-il être préparé à discuter de ses besoins d'apprentissage en termes d'incidence, de fonctionnalité et de limites plutôt que de simple diagnostic?
- ✔ Quel est le moment approprié pour la divulgation? (avant l'entrevue de placement p. ex.? Une fois le poste assuré?)
- ✔ De quels types d'adaptation l'étudiant a-t-il besoin?
- ✔ Le site de stage est-il un placement réaliste? C'est-à-dire, représente-t-il un bon jumelage entre les capacités et limitations de l'étudiant avec ou sans mesures d'adaptation?

Adapté de Severance et Starr (2011)

### PRATIQUES DE GESTION DES RISQUES APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL

- Politiques d'assurance
- Ententes relatives aux stages (PE)
- Codes de conduite, politiques d'ordre disciplinaire et pratique raisonnable
- Exigences en matière d'adaptation
- Lignes directrices sur l'équité et l'inclusion, le harcèlement sexuel et en milieu de travail
- Lignes directrices sur la propriété intellectuelle et la protection de la vie privée
- Lignes directrices sur la rémunération et les autres paiements

Adapté de Cameron et Klopper (2015)

de gestion du risque, dont des politiques d'assurance; des ententes relatives aux stages (ou protocoles d'entente) entre l'établissement scolaire et le lieu de travail; des codes de conduite de l'étudiant, des politiques d'ordre disciplinaire et des pratiques raisonnables; des obligations de mesures d'adaptation pour les étudiants handicapés; des lignes directrices de l'établissement en matière d'équité et d'inclusion, de harcèlement sexuel et de harcèlement en milieu de travail; des lignes directrices sur la propriété intellectuelle et la protection de la vie privée; et des lignes directrices sur la rémunération et les autres

paiements (Broughton et Overby, 1993; Cameron et Klopper, 2015; Cobb, 1994; Francis, Salzman, Polomsky et Huffman, 2007; Gelman, 1990; Koerin et Miller, 1995; Rothstein, 2007; Vacha-Haase, Davenport et Kerewsky, 2004).

Les risques liés à l'expérience d'apprentissage intégré au travail sont particulièrement saillants lorsque l'on facilite une expérience de travail à l'étranger. Lorsqu'il s'agit d'une expérience internationale, des mesures additionnelles de gestion des risques sont recommandées, y compris : la tenue d'évaluations plus rigoureuses

des risques liés au travail de l'étudiant, de l'environnement et du lieu géographique du travail; des tests de dépistage préalables (preuve d'immunisation, assurance médicale p. ex.); et l'élaboration d'un plan de communication d'urgence (coordonnées fiables du directeur du programme d'apprentissage intégré au travail de l'établissement de l'étudiant, du lieu de travail et du superviseur en milieu de travail, et accès de l'étudiant à des options de communications comme le téléphone en itinérance internationale et Internet, etc.) (Tan, 2014).

En plus des protocoles de gestion des risques décrits précédemment, lorsque les étudiants font leur expérience de travail à l'étranger, il existe d'autres facteurs de gestion des risques, dont la prise en compte des conseils en matière de santé des voyageurs (vaccins nécessaires, provision de médicaments suffisante pour la durée du voyage, plan d'action pour tout problème de santé préexistant, etc.); plans de voyage; préparation aux barrières linguistiques; orientation culturelle et politique, et formation de sensibilisation; formation sur place aux règles d'étiquette,

comportement, mesures de sécurité et aspects pratiques des transports; et plans pour la supervision et la communication avec l'établissement d'enseignement de l'étudiant (Tan, 2014). Il faut également tenir compte des exigences en matière de permis de travail ou visas de travailleur.

#### CONSIDÉRATIONS ADDITIONNELLES EN MATIÈRE DE GESTION DES RISQUES POUR LES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL

- Évaluations des risques
- Dépistage préalable en matière de santé et de sécurité
- Plan de communication d'urgence
- Conseils en matière de santé des voyageurs
- Plans de voyage
- Barrières linguistiques
- Formation culturelle et politique
- Plans de supervision
- Exigences concernant le permis de travail

Adapté de Tan (2014)

LES PAIRS MENTORS PEUVENT PERMETTRE AUX ÉTUDIANTS DE SE SENTIR PLUS DÉCONTRACTÉS ET À L'AISE ET D'AVOIR CONFIANCE DANS LE MILIEU DE TRAVAIL; ILS PEUVENT FOURNIR UNE ORIENTATION ET UN SOUTIEN AINSI QUE DES INTERACTIONS RÉFLEXIVES.





**Quels risques peuvent être liés à l'expérience d'apprentissage intégré au travail et comment peuvent-ils être gérés?**

**Quelles sont les sources d'orientation en place dans l'établissement pour la gestion des risques liés à l'apprentissage intégré au travail?**

- Quelles exigences et dispositions en matière d'assurance sont prévues pour les étudiants dans le milieu de travail?
  - Assurance responsabilité civile générale?
  - Assurance en soins de santé et sécurité?
- Quelle est la pratique habituelle de l'établissement pour les ententes de stage de formation? Y a-t-il un modèle d'entente de stage que peuvent utiliser les pédagogues et les administrateurs au sein de l'établissement?
- Quelles exigences préalables au stage peut-on mettre en place pour protéger la santé et la sécurité des étudiants dans le milieu de travail (séance d'orientation, formation en santé et sécurité, preuve d'immunisation p. ex.)?
- L'établissement s'est-il doté de politiques et de procédures s'appliquant aux mesures d'adaptation pour les personnes handicapées?
- Comment l'établissement compose-t-il avec le harcèlement sexuel et le harcèlement en milieu de travail des étudiants qui font un stage?
- Quelles politiques et procédures sont en place dans l'établissement pour les expériences d'apprentissage intégré au travail qui ont lieu à l'étranger?

**Avec qui peut-on communiquer à l'établissement pour obtenir de plus amples renseignements sur la gestion des risques liés à l'apprentissage intégré au travail?**

- Y a-t-il un bureau ou une personne au sein de l'établissement qui donne des conseils sur la gestion des risques?



### Université Nipissing

Le programme concomitant d'éducation de l'École Schulich d'éducation, campus Brantford de l'Université Nipissing, comprend une expérience pratique de trois semaines en Italie. Ce stage dans les écoles de la région d'Abruzzo a été mis au point en 2007 et près de 300 étudiants y ont participé accompagnés de membres du corps professoral assumant le rôle de facilitateurs. Dans le cadre de cette expérience d'apprentissage intégré au travail, les étudiants enseignent l'anglais à des élèves italiens du niveau de la maternelle à celui de l'éducation permanente. Une recherche (Cantalini-Williams et Tessaro, 2011) confirme que les futurs enseignants tirent des bénéfices de cette expérience, tels de la résilience, de la débrouillardise et de la sensibilité à l'égard des différences culturelles et pédagogiques. Les éléments logistiques dont on s'occupe avant d'envoyer les étudiants comprennent des formulaires de gestion des risques, de renonciation et des exigences en matière d'assurance.

Commentaire d'un étudiant

*« Ça été une expérience unique de voir comment on vit dans une autre culture et comment le système scolaire est à la fois similaire à celui dans lequel nous entrons en tant qu'enseignants et différent de celui-ci. »*

**Maria Cantalini-Williams, Ed. D.**

Professeure agrégée, École Schulich d'éducation  
Université Nipissing

# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR FACILITER L'EXPÉRIENCE CIBLÉE



- L'apprentissage intégré au travail : une pratique pédagogique selon laquelle les étudiants apprennent de l'intégration d'expériences éducatives et en milieu de travail (Billet, 2009)
- Bien que le consensus soit limité, O'Shea (2014) fournit une description générale de chacune des principales formes d'expérience de travail structurée :
  - Stage pratique – terme général décrivant toutes les expériences de travail structurées facilitées par l'établissement d'enseignement postsecondaire.
  - Travaux pratiques – cette forme met l'accent sur le perfectionnement des capacités professionnelles dans un milieu de travail, dans le but de satisfaire à des exigences en matière de qualifications professionnelles.
  - Stage en entreprise – sous la direction d'un professionnel expérimenté, le stage en entreprise facilite « l'apprentissage en profondeur et le perfectionnement professionnel » et il « fournit un aperçu réaliste du secteur d'emploi » (O'Shea, 2014, p. 8).
  - Enseignement coopératif – expérience de travail effectuée sous l'égide d'un professionnel expérimenté dans le but de perfectionner des compétences liées à l'employabilité.
  - Formation en alternance – poste dans lequel « l'étudiant consacre du temps à l'exercice de sa future profession, sous la supervision d'un professionnel de haut niveau. » Ce cours est souvent suivi durant une période d'interruption des études à l'établissement d'enseignement postsecondaire (O'Shea, 2014, p. 8).
- Expérience sur le terrain – expérience de travail liée au contenu du programme de formation et conçue pour préparer à la pratique professionnelle.
- Travail sur le terrain – expérience durant laquelle les étudiants sont exposés au milieu de travail par la participation à des activités professionnelles, des laboratoires, des visites de sites ou des visites sur le terrain.
- Travail-étude – expérience de travail parallèle pas nécessairement dans la future profession, souvent liée au perfectionnement professionnel général ou personnel.
- Les intervenants de l'AIT peuvent penser à la conception de l'AIT selon un continuum correspondant aux différents degrés de mise en œuvre de projet et de participation au travail :
  - Mise en œuvre de projet – l'étudiant conçoit un projet spécifique, en assure la prestation, le gère ou l'évalue dans le cadre de son expérience de travail, comme par exemple :
    - Un projet de recherche (une recherche sur les besoins spécifiques d'une organisation aux fins d'évaluation p. ex.)
    - Élaboration et gestion de projet : répond à un besoin concret du milieu de travail et améliore les compétences pratiques et en gestion de l'étudiant
  - Participation au travail – l'étudiant participe et contribue aux activités quotidiennes du milieu de travail

- La détermination de la priorité d'apprentissage du programme d'AIT est essentielle pour en assurer la qualité éducative. On peut la voir comme un processus comportant trois étapes la détermination 1) des résultats d'apprentissage; 2) de l'évaluation de l'apprentissage; 3) de plans d'apprentissage.
  - Ces trois aspects façonnent la nature de l'expérience de travail en déterminant quelles tâches ont lieu durant le stage, à quel endroit, à quel moment, dans quel but ainsi que les ressources, le soutien et la rétroaction nécessaires.
- Résultats d'apprentissage – attentes spécifiques relatives à ce que les étudiants devraient valoriser, savoir ou être en mesure de faire à la suite de l'expérience d'AIT (Ravitch, 2007); habituellement élaborés en partenariat par tous les intervenants (Holly, 2014)
- Lorsque des résultats d'apprentissage sont créés, les critères suivants devraient être pris en compte :
  - L'énoncé de résultat devrait contenir un verbe et un objet, et fournir un objectif d'apprentissage; tenir compte du public cible (qui), du comportement (quoi), des conditions (comment) et du degré (combien); et utiliser des termes qui décrivent les comportements observables (Osgood et Richter, 2006).
- Les modèles fréquemment utilisés pour élaborer des résultats d'apprentissage comprennent la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom (1956) et la taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink (2003).
- La taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom divise les résultats d'apprentissage en trois domaines :
  - Cognitif – capacités intellectuelles ou de réflexion;
  - Psychomoteur– habiletés physiques ou exécution d'activités;
  - Affectif – attitudes et valeurs
- La taxonomie sur l'apprentissage significatif de Fink énonce six différents types d'apprentissage qui peuvent être pris en considération lorsque l'on élabore des résultats d'AIT (Fink, 2003) :
  - Connaissances de base – se rappeler et comprendre
  - Application – pensée critique et concrète, créativité, gestion de projet, compétences pratiques
  - Intégration – établissement de liens entre les idées et les expériences, apprentissage interdisciplinaire
  - Dimension humaine – leadership, sens civique, éthique, apprendre à se connaître soi-même et à connaître les autres
  - Sollicitude – sentiments, intérêts, valeurs, engagements
  - Apprendre à apprendre – amélioration des plans d'apprentissage, enquête, apprentissage autodirigé
- Les apprenants peuvent d'abord trouver difficiles l'établissement de buts et la conception de plan (Li et Burke, 2010). Il est possible que les étudiants aient besoin d'une certaine orientation pour définir leurs résultats.
- La clé pour évaluer l'apprentissage de l'étudiant et assurer l'intégrité éducative de l'AIT est l'évaluation appropriée de l'apprentissage (Young et Baker, 2004). L'objectif principal des activités d'évaluation est de déterminer si les résultats d'apprentissage ont été atteints.
- Il existe trois techniques d'évaluation de l'apprentissage fondées sur le temps (Ash et Clayton, 2009) :
  - L'évaluation sommative : a lieu à la fin d'une expérience d'apprentissage pour en évaluer les résultats.
  - L'évaluation formative : a lieu tout au long d'une expérience d'apprentissage dans le but de repérer les défis et d'apporter des améliorations.
  - L'évaluation intégrée : combinaison d'outils d'évaluations sommative et formative afin d'encourager les apprenants à prendre conscience de leur propre apprentissage.
- Deux modèles fréquemment utilisés pour concevoir des évaluations de l'apprentissage sont la pyramide ou le modèle des compétences cliniques de Miller (1990) et la taxonomie de la structure des résultats d'apprentissage observés de Biggs et Collis (1982, 1989).
- Le modèle de Miller (1990) divise la compétence en quatre composantes :
  - Connaissance (c.-à-d., sait)
  - Compétence (c.-à-d., sait comment)
  - Performance (c.-à-d., démontre)
  - Action (c.-à-d., fait)
- Le modèle de Biggs et Collis (1982, 1989) est composé de cinq niveaux de compétence :
  - Préstructurel – compréhension minimale des connaissances requises pour une expérience d'apprentissage spécifique
  - Unistruktuel – une seule composante de l'expérience d'apprentissage est comprise par l'apprenant (concept théorique lié au contenu du cours p. ex.).
  - Multistruktuel – de multiples composantes de l'expérience d'apprentissage sont comprises par l'apprenant (p. ex. multiples concepts théoriques liés au contenu du cours)
  - Relationnel – de multiples composantes de l'expérience d'apprentissage sont comprises par l'apprenant et intégrées pour créer un réseau approfondi de connaissances (p. ex., personnalisation et intégration de concepts théoriques pour leur donner un sens dans le cadre d'expériences).

- Abstrait étendu : les connaissances sont appliquées ou mises à l'essai dans un nouvel environnement (p. ex. l'apprenant utilise des concepts théoriques dans le contexte de l'apprentissage expérientiel).
- Exemples d'activités d'évaluation (Fink, 2003; Montrose, 2002; Reddan, 2011 p. ex.) :
  - Examens écrits et pratiques
  - Travaux (portfolios, analyses, dissertations de réflexion)
  - Présentations orales
  - Portfolios de preuves (p. ex. photographies, analyses d'incidents critiques)
  - Observations directes
  - Cartes de concepts ou projets cadres
- Les défis que pose l'évaluation des résultats d'apprentissage incluent (Connaughton et al., 2014) :
  - Les variations entre évaluateurs (l'application de normes de classement différentes par différents superviseurs en milieu de travail p. ex.).
  - Les variations propres à un évaluateur (les étudiants ne sont pas tous évalués en fonction des mêmes critères p. ex.).
  - La spécificité du cas (les situations vécues spécifiquement par les étudiants influent sur leur rendement).
- Les étudiants créent également des *plans d'apprentissage* afin d'atteindre les résultats d'apprentissage. Ces plans devraient inclure les éléments suivants (Martin et Hughes, 2009; Montrose, 2002 p. ex.) :
  - Résultats clairs, mesurables et réalistes
  - Tâches et activités qui aident à atteindre les résultats d'apprentissage
  - Preuve prédéterminée requise pour démontrer la réussite
  - Modification de tâches qui sont réalistes
  - Méthode et calendrier d'évaluation des résultats d'apprentissage
  - Toute ligne directrice applicable de l'établissement ou du programme d'accueil
- Pour traduire les résultats d'apprentissage en tâches spécifiques dans le milieu de travail, Cooper et al. (2010) suggèrent sept approches (telles que décrites dans Reddan, 2011) :
  - Le travail requis – les étudiants accomplissent un ensemble convenu de tâches pendant qu'ils sont dans le milieu de travail.
  - L'évaluation réflexive – les étudiants observent les pratiques quotidiennes du milieu de travail et réfléchissent aux décisions prises (en tenant un journal p ex.)
  - Le travail/contrat d'apprentissage – les étudiants négocient avec leur superviseur un ensemble de responsabilités qu'ils doivent mener à bien selon un calendrier précis.
  - Le travail de projet – les étudiants sont responsables de la réalisation d'un projet spécifique dans un délai précis se concluant par un rapport écrit.
  - L'analyse d'incident critique – les étudiants consignent de façon exhaustive un incident dans lequel ils étaient impliqués. Ils discutent de leur réaction avec leur guide d'apprentissage et évaluent comment ils auraient pu agir de façon plus efficace.
  - L'étude/historique de cas – les étudiants fournissent une étude détaillée d'une personne, d'une caractéristique ou d'un événement du milieu de travail, assortie d'un plan de changement ou d'amélioration.
  - L'observation directe – les étudiants sont observés au fil du temps dans le milieu de travail. Un dossier des évaluations de leur rendement faites par les observateurs est tenu relativement aux résultats d'apprentissage spécifiques (Cooper, Orrell et Bowden, 2010; selon la description de Reddan, 2011).
- L'environnement physique et social de l'apprenant ainsi que la qualité des relations dans ces environnements ont également une incidence sur les expériences d'apprentissage des étudiants (Kolb et Kolb, 2005).
- Pour créer un espace d'apprentissage, il importe de faire de la place pour différents facteurs qui favorisent l'apprentissage en enseignement expérientiel, dont :
  - L'acquisition d'une expertise – pratique répétée dans des domaines liés aux objectifs de l'apprenant
  - L'action et la réflexion – expression active, essai et démonstration de de l'apprentissage
  - La perception et la pensée – établissement d'un lien entre les émotions et les connaissances
  - L'encouragement des apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage
  - L'apprentissage de l'intérieur vers l'extérieur – établissement de liens entre les expériences éducatives et les intérêts de l'apprenant
  - La communication – la conversation encourage la réflexion continue
- D'autres aspects contribuent à la création d'espaces d'apprentissage positifs, notamment :

- Les mentors – favorisent le travail d'équipe, créent des relations, encouragent des attitudes positives concernant l'environnement de travail, appuient l'apprentissage, facilitent la réflexion, encouragent la prise de risques, fournissent une rétroaction, servent de modèles de rôle et aident à mettre la théorie en pratique (Fish, 1995; Linford et Marshall, 2014; Lu, 2007 p. ex.);
- La prise en compte de la diversité des apprenants – les étudiants qui ont des besoins spéciaux en matière d'apprentissage peuvent bénéficier énormément des expériences d'AIT, puisque ces expériences leur permettent de régler des questions importantes, de négocier les obstacles et de comprendre le soutien et les services disponibles pendant qu'ils sont dans un environnement sécuritaire et protégé (Briel et Getzel, 2005).
- La gestion des risques – surveiller la santé et le bien-être des étudiants; les risques possibles incluent la négligence de la santé et de la sécurité dans le milieu de travail, les questions liées à l'obligation de diligence, à la propriété intellectuelle, à l'inconduite d'étudiants, aux paiements et au harcèlement (Cameron et Klopper, 2015; Koerin et Miller, 1995).



*« La réflexion stimulante, continue, s'inscrivant dans le contexte transforme l'expérience de travail en expérience d'apprentissage. »*

*– EYLER (2009, P. 30)*







# RÉFLEXION

---

Ce chapitre porte sur le mode d'apprentissage de l'observation réfléchie. Des formes de réflexion sont définies ainsi que les antécédents et les conditions de la réflexion de grande qualité. Le modèle de réflexion critique D.E.A.L. est présenté en tant qu'outil pouvant faciliter la réflexion dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail. Après une brève explication de l'importance de la facilitation de la réflexion durant l'expérience de travail structurée, des recommandations sont formulées pour la conception et l'enseignement de la réflexion, y compris des pratiques pédagogiques spécifiques, des exercices de réflexion et des formes d'évaluation. Le chapitre se termine par un examen des défis que peut poser ce mode d'apprentissage dans le cadre de programmes d'apprentissage intégré au travail.

---

# DÉFINITION DE RÉFLEXION

Les activités de réflexion jouent un rôle primordial dans la facilitation de la transformation des connaissances dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail (Sattler, 2011).

Si aucune définition officielle de la réflexion ne dégage un consensus chez les universitaires (Atkins et Murphy, 1993), plusieurs aspects définitionnels ont été suggérés, dont :

- Compréhension de sa propre philosophie, tout en la réexaminant continuellement en fonction de l'expérience (Nolan, 2008);
- Processus actif selon lequel les étudiants se développent et apprennent par le biais de l'analyse de la pratique personnelle et professionnelle (Bolton, 2001; Brock et McGill, 1988; Dewey, 1910; Kim, 1999; Nolan, 2008);
- Rétrospection et jugement approfondis sur l'expérience, les sentiments ou les connaissances qui permettent une nouvelle compréhension et éclairent les futures actions (Kember et al., 2001; Schon, 1983; Sullivan et Rosin, 2008).

## Réflexion critique

On associe également le terme « réflexion critique » à réflexion. La **réflexion critique** approfondit la réflexion de base en remettant en question des hypothèses ou biais personnels, en mettant en relation la théorie et l'expérience, en examinant les façons dont la connaissance théorique et l'expérience diffèrent, en adoptant de multiples perspectives et en créant des preuves d'un nouvel apprentissage (Ash et Clayton, 2009; Whitney et Clayton, 2011; Zlotkowski et Clayton, 2005). La réflexion critique peut également représenter un lien entre la réflexion et la théorie critique, qui encourage les personnes qui réfléchissent à utiliser l'expérience et les réflexions pour s'attaquer à des enjeux sociaux (Beard et Wilson, 2013). Qui plus est, l'engagement dans la réflexion critique peut aider les apprenants à cerner les domaines où ils doivent améliorer leur pratique (Boud et al., 1985; Schon, 1983).

## Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action

Schon (1983) fait une distinction entre **réflexion dans l'action** et réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action désigne un processus spontané dans lequel une personne doit comprendre une situation difficile et persistante et s'y adapter (Beard et Wilson, 2013; Schon, 1983). La réflexion dans l'action a habituellement lieu lorsqu'une personne est confrontée à une situation – souvent dans le milieu de travail – avec laquelle elle n'est pas familière et qui requiert de l'attention ou une solution (Schon, 1983). Inversement, la **réflexion sur l'action** est un exercice planifié et structuré qui facilite l'apprentissage expérientiel (Schon, 1983). La réflexion sur l'action se fait le plus souvent alors que la personne n'est pas active dans le milieu de travail ou l'environnement dans lequel la situation ou l'expérience se produit (Schon, 1983).

LA RÉFLEXION CRITIQUE APPROFONDIT LA RÉFLEXION DE BASE EN REMETTANT EN QUESTION DES HYPOTHÈSES OU BIAIS PERSONNELS.



# Réflexion en simple boucle et réflexion en double boucle

Un autre concept permettant de comprendre la réflexion est d'examiner la forme de réflexion utilisée pour l'apprentissage en simple boucle (réflexion en simple boucle) et l'apprentissage en double boucle (réflexion de double boucle). La **réflexion en simple boucle** désigne la rétrospection approfondie sur une expérience particulière, y compris sur son lien aux connaissances théoriques, mais sans tenir compte des influences personnelles (Argyris et Schon, 1974). Il y a par ailleurs **réflexion en double boucle** lorsque les personnes qui réfléchissent remettent en question leur rôle et leur contribution dans des environnements d'apprentissage et examinent soigneusement l'influence exercée par leurs croyances, attitudes ou actions personnelles (Argyris & Schon, 1974). Durant la réflexion

en double boucle, les apprenants posent souvent des questions telles « Est-ce que je fais la bonne chose? » (Beard et Wilson, 2013).

## Réflexion superficielle et réflexion en profondeur

Enfin, il importe de reconnaître la différence entre la réflexion utilisée pour l'apprentissage superficiel (réflexion superficielle) et celle qui sert à l'apprentissage en profondeur (réflexion en profondeur). La **réflexion superficielle** désigne une approche selon laquelle les apprenants voient typiquement la réflexion et les possibilités d'apprentissage correspondantes comme des exigences obligatoires (pour obtenir un crédit de cours p. ex.) et la conformité à ces exigences repose sur des motivations extrinsèques

(Biggs, 1987; Chin et Brown, 2000; Marton, 1983). La réflexion superficielle porte sur des éléments descriptifs de l'expérience de travail structurée des étudiants, lesquels peuvent ou non inclure un examen de la théorie ou être liés directement aux plans d'apprentissage et aux résultats attendus de l'étudiant. Par contre, **la réflexion en profondeur** se produit lorsqu'un apprenant voit une possibilité d'apprentissage comme ayant rapport à son expérience ou pouvant être appliquée aux contextes réels, et l'exécution de la tâche repose souvent sur une motivation intrinsèque (Biggs, 1987; Chin et Brown, 2000; Marton, 1983). Durant une réflexion en profondeur, les étudiants s'efforcent de comprendre l'expérience en mettant l'accent sur les liens entre les compréhensions antérieures et les nouvelles connaissances; en reconnaissant d'autres perspectives dans la résolution de tâches difficiles; en fournissant de multiples explications pour mettre en lumière une question; et en se permettant de changer ou d'approfondir leur perspective sur une question (Biggs, 1987; Entwistle et Waterson, 1988; Marton, 1983; Offir et al., 2008).

### Q TERMINOLOGIE CLÉ

#### Résumé des définitions de réflexion

<b>Réflexion</b>	Rétrospection et jugement approfondis sur l'expérience, les sentiments ou les connaissances qui permettent une nouvelle compréhension et éclairent les futures actions
<b>Réflexion critique</b>	Approfondit la réflexion de base en remettant en question des hypothèses personnelles, en mettant en relation la théorie et l'expérience, en adoptant de multiples perspectives et en créant des preuves d'un nouvel apprentissage
<b>Réflexion dans l'action</b>	Réflexion spontanée nécessaire pour comprendre une situation en cours et s'y adapter
<b>Réflexion sur l'action</b>	Réflexion planifiée et structurée postérieure à l'expérience
<b>Réflexion en simple boucle</b>	Lien entre l'expérience et les connaissances théoriques
<b>Réflexion en double boucle</b>	Tient compte de l'influence des valeurs, attitudes et actions personnelles
<b>Réflexion superficielle</b>	Motivée extrinsèquement, porte sur les éléments descriptifs de l'expérience
<b>Réflexion en profondeur</b>	Motivée intrinsèquement, porte sur l'expérience applicable à soi et au contexte réel

# ANTÉCÉDENTS ET CARACTÉRISTIQUES D'UNE RÉFLEXION DE GRANDE QUALITÉ

À partir des définitions de réflexion, les universitaires ont souligné des aspects importants du processus de réflexion auxquels il faut porter attention pour amener les étudiants à une réflexion de grande qualité.

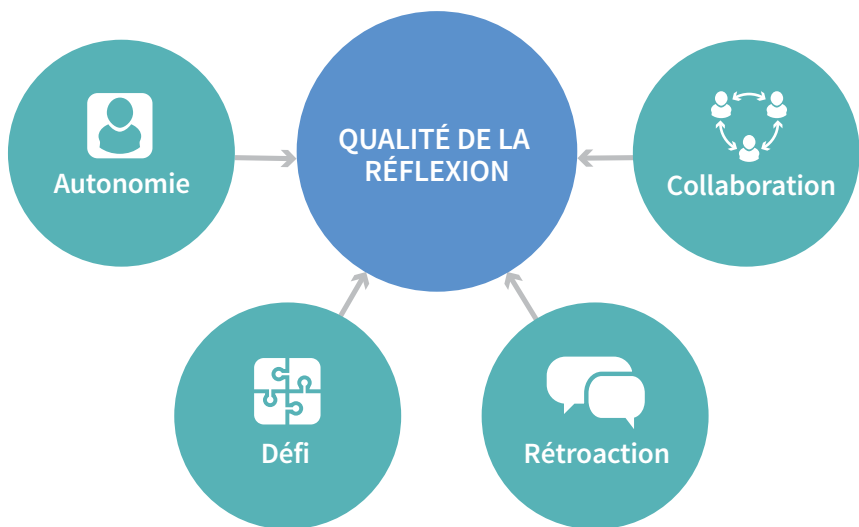
Ces recommandations incluent deux importants antécédent qui encouragent le processus de réflexion : la personne participe à une expérience inconnue, nouvelle ou complexe (Beard et Wilson, 2013; Loughran, 1996; Mezirow, 1991; Seibert et Daudelin, 1999); la personne est ouverte et empressée de réfléchir à des expériences (Rogers, 2001).

Il importe également de tenir compte du contexte dans lequel la réflexion s'inscrit. Ainsi, l'environnement devrait être intentionnellement conçu pour encourager la réflexion par une autonomie accrue de l'apprenant, des défis et des pressions appropriés (charge de travail plus importante ou projet en vue p. ex.), des évaluations régulières et appropriées, assorties de commentaires constructifs et des possibilités de collaboration (Seibert et Daudelin, 1999).

En plus des antécédents de la réflexion et des influences environnementales sur la qualité de la réflexion, les chercheurs ont également fait ressortir plusieurs conditions pour une réflexion de qualité. Les activités de réflexion devraient être **continues** – avoir lieu tout au long de l'expérience de travail

## Influences du milieu sur la qualité de la réflexion

(Rogers, 2001)



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Précurseurs importants de la réflexion

- ✓ Expérience inconnue, nouvelle ou complexe
- ✓ Volonté de réfléchir à des expériences

Rogers (2001)

structurée et après celle-ci (Eyler, Giles et Schmiede, 1996). Plus précisément, les étudiants devraient réfléchir à la fois dans l'action et sur l'action dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail. Ces réflexions seraient enrichies par

un agencement de rétroactions formatives (continues) et sommatives (cumulatives) reçues du superviseur en milieu de travail, de l'enseignant, des clients, des pairs ou faites par l'étudiant dans l'environnement de travail.



Les activités de réflexion devraient encourager les étudiants à **puiser dans leur expérience personnelle** tout en situant leurs réflexions **dans le contexte communautaire plus vaste** (Eyler et al., 1996; Rogers, 2001). Le programme d'apprentissage intégré au travail programme exige donc des étudiants qu'ils utilisent à la fois la réflexion superficielle et la réflexion en profondeur.

Cette réflexion devrait être **guidée par l'établissement délibéré de liens** entre la théorie et la pratique dans l'environnement d'apprentissage (Bingle et Hatcher, 1999; Eyler et al., 1996). La réflexion devrait également entraîner des **changements personnels** chez l'apprenant et mettre systématiquement l'accent sur **l'établissement de nouveaux objectifs** (Zlotkowski et Clayton, 2009). Ces liens entre la théorie, la pratique et la personne peuvent être facilités par le recours à la réflexion en boucle simple et la réflexion en boucle double.

Enfin, on croit que l'apprentissage est renforcé lorsque les activités de réflexion mettent l'accent sur une démarche **inductive** (expérience suivie d'apprentissage théorique p. ex.) et une démarche **déductive** (apprentissage

théorique suivi de l'expérience p. ex) (Rogers, 2001) – soulignant l'importance de l'influence des théories et connaissances enseignées en classe sur la pratique en milieu de travail, ainsi que de la création de possibilités de pratique en milieu de travail pour guider et éclairer le contenu théorique

enseigné aux étudiants dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail. Ce dernier point est traité plus en détail au chapitre 4.

## Conditions propices à une réflexion de grande qualité

- ✓ La réflexion devrait être **continue**
- ✓ Les activités de réflexion devraient puiser **dans l'expérience personnelle** tout en se situant **dans le contexte communautaire plus vaste**.
- ✓ **Les activités de réflexion devraient être guidées par l'établissement délibéré d'un lien** entre la théorie et la pratique
- ✓ La réflexion devrait entraîner des **changements personnels** chez l'apprenant et mettre systématiquement l'accent sur **l'établissement de nouveaux objectifs**
- ✓ L'apprentissage est renforcé lorsque les activités de réflexion mettent l'accent sur une démarche **inductive** (expérience suivie d'apprentissage scolaire p. ex.) et une démarche **déductive** (apprentissage suivi de l'expérience p. ex).

Sources : Bingle et Hatcher, 1999; Eyler et al., 1996; Rogers, 2001; Zlotkowski et Clayton, 2009.

# LE MODÈLE DE RÉFLEXION CRITIQUE D.E.A.L.

Bâtissant sur les antécédents et les conditions de la réflexion, plusieurs universitaires ont essayé de théoriser le processus de réflexion du début à la fin, afin de rehausser la valeur de ces exercices.

Rogers (2001) résume un certain nombre de cadres théoriques pour la réflexion, y compris ceux de Dewey (1933), de Schon (1983), de Langer (1989), de Loughran (1996) et de Seibert et Daudelin (1999), pour n'en mentionner que quelques uns. Cependant, aux fins du présent guide, le modèle de réflexion critiques en trois étapes de Clayton (2004) : le **modèle D.E.A.L. (describe, examine, articulate learning)** sera mis en évidence en tant que cadre d'orientation pour un engagement stratégique dans le processus de réflexion.

Le modèle D.E.A.L. est utile pour définir la réflexion comme un moyen d'apprendre tout au long d'une possibilité de formation, plutôt que comme une tâche à exécuter après une expérience (Clayton et Ash, 2004).

Les trois étapes du modèle D.E.A.L. sont décrites ci après

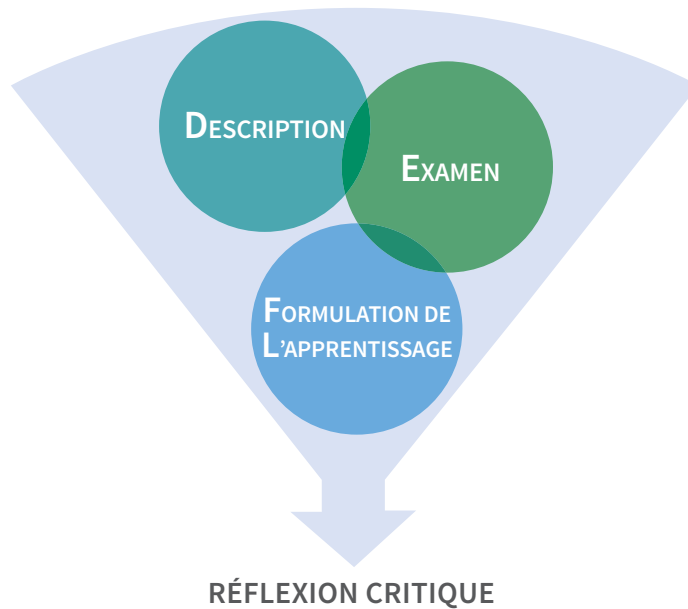
1. **Description** la plus objective et exhaustive possible des expériences d'apprentissage. Ash et Clayton (2009) suggèrent que les apprenants soient

incités à examiner des aspects simples mais importants d'une expérience (qui en étaient les intervenants, où a-t-elle eu lieu et les détails sur ce qui est arrivé tout au long de l'expérience p. ex.).

2. **Examen** des possibilités d'apprentissage par rapport aux objectifs ou résultats d'apprentissage préétablis. À cette étape, les apprenants devaient être encouragés à personnaliser l'expérience d'apprentissage afin d'éviter de simplement la résumer (Ash et Clayton, 2004).
3. **Formulation de l'apprentissage**, soit reconnaître l'expérience d'apprentissage qui est survenue et élaborer les objectifs souhaités pour les démarches futures. Ces nouveaux objectifs d'apprentissage sont générés pour améliorer et perfectionner la pratique à venir (Ash et Clayton, 2009).

### Modèle de réflexion critique D.E.A.L.

(Ash et Clayton, 2004)



FAITES-EN L'ESSAI!

## Questions de réflexion pour les étudiants : modèle de réflexion critique D.E.A.L.

### Décrire :

- Que s'est-il passé?
- Quand et à quel endroit l'expérience en question a-t-elle eu lieu?
- Qui était présent et qui était absent?
- Qu'est-ce que vous avez/n'avez pas fait, d'autres personnes ont/n'ont pas fait?
- Qu'avez-vous vu, entendu, etc.?

### Examiner :

- De quelles façons avez-vous réussi ou bien fait?
- Quelles difficultés avez-vous éprouvées?
- Qu'avez-vous ressenti (impression positive ou négative)?
- En quoi vos perspectives ou vos points de vue ont-ils été changés par l'expérience?

### Formuler l'apprentissage :

- Qu'avez-vous appris?
- Comment l'avez-vous appris?
- Pourquoi est-ce important?
- Qu'est-ce que je ferai à la lumière de cette expérience?

## Université de Toronto à Mississauga

La réflexion critique est depuis longtemps une composante importante des programmes d'AIT en ce qui a trait à l'intégration de la théorie et de la pratique, et de l'élargissement de la pensée des étudiants relativement à leurs expériences et à la manière dont ils peuvent modifier leur approche, leur perspective ou leurs interventions dans de futurs contextes. La tenue d'un journal de réflexion fournit aux étudiants la possibilité de dire comment ils se perçoivent en tant que jeunes professionnels ainsi que de parler des essais et erreurs qu'ils font fréquemment dans le milieu de travail. Un des modèles les plus efficaces qui soient pour la tenue d'un journal de réflexion est le modèle D.E.A.L. (Describe, Examine and Articulate Learning), de Ash et Clayton, qui prévoit la formulation de l'apprentissage. Le modèle préconise une approche structurée qui peut être modifiée en appliquant la démarche D.E.A.L. à des incidents critiques spécifiques dans lesquels les étudiants sont confrontés à un défi et à un changement possible de leur façon de penser. Le journal de réflexion peut être utilisé notamment pour approfondir la compréhension de l'incidence de l'expérience de travail sur les résultats d'apprentissage, la croissance personnelle et le développement identitaire, la création de relations, le transfert des connaissances, l'acquisition de compétences et l'autonomie (autodirection) des étudiants.

### Tracey Bowen, Ph. D.

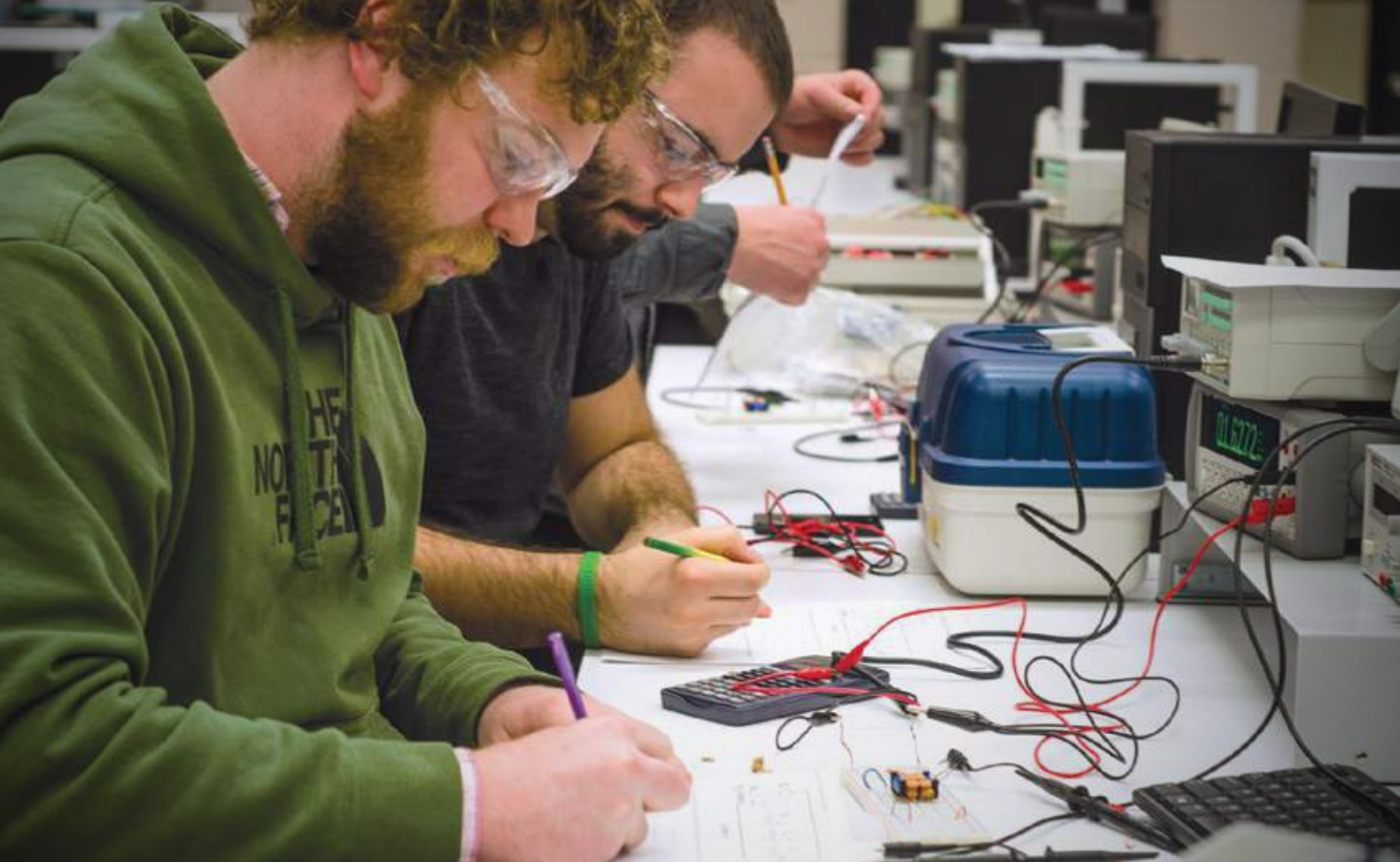
*Professeure agrégée, coordonnatrice, volet enseignement et stages*  
Institute of Communications, Culture, Information & Technology  
Université de Toronto à Mississauga

# L'AIT ET L'IMPORTANCE DE LA RÉFLEXION

Largement reconnu comme une composante importante de l'apprentissage intégré au travail, la réflexion rigoureuse approfondit les connaissances et la compréhension des étudiants, et elle favorise la croissance personnelle et professionnelle. La réflexion aide les étudiants à penser de façon critique à leurs expériences en contemplant l'influence d'une expérience sur leur vie (Ash et Clayton, 2009); elle rend conscient des origines et de l'importance d'expériences d'apprentissage particulières

(Ash et Clayton, 2009); et elle donne une nouvelle signification à des expériences antérieures (Beard et Wilson, 2013). De plus, la réflexion peut comporter des avantages personnels, tels que l'acquisition d'habiletés fondamentales extrêmement utiles liées notamment à la prise de décisions, à l'établissement d'objectifs, à la résolution de problèmes, ainsi que la capacité d'intégrer de multiples concepts (Boud et al., 1985; Conrad et Hedin, 1987; Eyler et Giles, 1999); une chance d'acquérir une compréhension plus approfondie

de soi-même et de son identité (Beard et Wilson, 2013); et des possibilités de s'engager dans une pratique actuelle, consciente de soi et authentique (Bandura, 1986; Beard et Wilson, 2013). De plus, la réflexion méthodique peut créer des liens ou consolider des liens préexistants entre les étudiants, enseignants et superviseurs en milieu de travail qui interviennent dans les environnements d'apprentissage expérientiel (Mann, Gordon et MacLeod, 2009).



LA RÉFLEXION RIGOUREUSE APPROFONDI LES CONNAISSANCES ET LA COMPRÉHENSION DES ÉTUDIANTS, ET ELLE FAVORISE LA CROISSANCE PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE.



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Pratiques pédagogiques qui consolident le processus de réflexion des étudiants

- ✓ Encourager l'utilisation d'un vocabulaire avancé afin de favoriser des réflexions riches et exactes
- ✓ Veiller à ce que le moment soit approprié
- ✓ Porter attention aux styles d'apprentissage individuels des étudiants
- ✓ Fournir des questions et activités d'orientation
- ✓ Structurer des environnements d'apprentissage appropriés

Adapté de Rogers (2001)



# CONCEPTION ET ENSEIGNEMENT DE LA RÉFLEXION

Une planification délibérée et consciencieuse donne lieu à des réflexions de grande qualité (Ash et Clayton, 2009). Les réflexions aident les étudiants de niveau postsecondaire à naviguer dans leurs expériences d'apprentissage et à attribuer un sens à ces possibilités d'apprentissage expérientiel (Ash et Clayton, 2004). Selon cette perspective, la réflexion est perçue comme une compétence utile cultivée par l'enseignement et la pratique, plutôt que comme un résultat supposé de l'expérience (Aronson, 2011). En faisant de la réflexion un aspect significatif du matériel de cours, les étudiants accomplissent constamment et intentionnellement des tâches de recherche de sens (Turns et al., 2014).

## Pratiques pédagogiques

Pour en arriver à une réflexion de grande qualité dans des contextes d'apprentissage intégré au travail, les activités de réflexion devraient être guidées par des essais et des erreurs, une rétroaction régulière et un alignement constant des activités et des résultats d'apprentissage attendus (Ash et Clayton, 2009). Les réflexions doivent également tenir compte de la complexité de contextes particuliers dans lesquels l'apprentissage intégré au travail a lieu (Ash et Clayton, 2009). Ces activités de réflexion ne devraient pas être limitées à l'apprenant, mais devraient plutôt s'inscrire dans un processus itératif entre l'étudiant et l'enseignant, le superviseur en milieu de travail, les pairs et d'autres praticiens de manière à inviter la modification de la pratique (Sandars, Murray et Pellow, 2008).

Dans le but d'encourager l'action réfléchie, Rogers (2001) résume les grands facteurs qui peuvent aider les enseignants ou les praticiens à consolider le processus de réflexion chez les étudiants, y compris

l'utilisation d'un vocabulaire avancé, les considérations d'ordre temporel, une attention aux styles d'apprentissage, l'utilisation de questions et d'activités d'orientation et une attention aux facteurs environnementaux.

On recommande que les enseignants encouragent les étudiants à utiliser un vocabulaire avancé pour favoriser des réflexions, écrites et orales, riches et exactes (Dewey, 1933). Une activité utile pour intégrer le vocabulaire avancé aux réflexions des étudiants est de présenter un certain nombre de cartes sur lesquelles figure un mot (inquiet, enthousiaste, apathique, fervent, zélé, etc.). Après qu'on leur ait posé une question de réflexion (Comment décririez-vous vos sentiments au sujet du stage avant le début de votre expérience de travail? p. ex.), les étudiants choisissent une carte qui correspond le mieux à leur réponse, puis utilise cette carte pour élaborer leur réponse et en discuter avec le groupe.

Le moment de la réflexion est également important. Les enseignants devraient élaborer des stratégies pour encourager la réflexion continue durant et après l'expérience de travail. Il convient également de veiller à ce qu'il y ait

d'apprentissage et la réflexion (Fade, 2002; Rogers, 2001). Dans le cas de la réflexion postérieure à l'expérience, suffisamment de temps doit être alloué pour que les étudiants puissent avoir un certain recul, mais pas assez pour qu'ils en aient oublié les détails.

Les enseignants devraient porter attention aux styles d'apprentissage individuels des étudiants (Mann, Gordon et MacLeod, 2009). Par exemple en encourageant la réflexion sur des aspects de l'expérience qui ont trait à chaque mode d'apprentissage (c.-à-d. sentir, regarder, penser, faire), y compris les questions types suivantes : « En quoi croyez-vous avoir réussi dans le milieu de travail? De quelle manière avez-vous eu l'impression d'être mis au défi? »; « Décrivez une situation dans laquelle vous avez observé la pratique de votre superviseur ou d'un collègue dans le cadre du stage? Feriez-vous les choses de la même façon ou différemment? »; « Comment la pratique dans le milieu de travail se compare-t-elle à ce que vous avez appris dans vos cours précédents? »; « Quelles expériences inattendues avez-vous eues dans le milieu de travail? Comment vous êtes-vous adapté? »; « Comment le travail sur place pourrait-il être amélioré? Que suggèreriez-vous? »

Les questions ou activités d'orientation sont utiles pour faciliter la réflexion des étudiants. Des exemples d'activités sont présentés dans la prochaine section du présent chapitre.

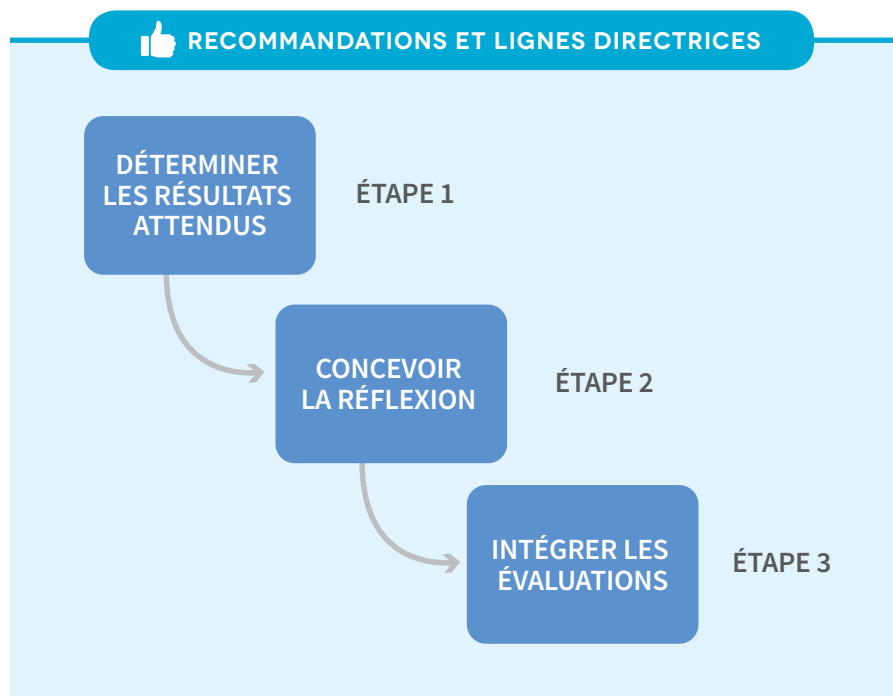
En dernier lieu, il importe pour faciliter la réflexion chez les étudiants de tenir compte de l'expérience de travail plus vaste sur laquelle portera leur réflexion et de veiller à ce que les environnements d'apprentissage soient appropriés (Rogers, 2001). Cela veut dire notamment encourager l'apprentissage autodirigé, l'intégration intentionnelle des défis tout au long de l'expérience, la pratique collaborative et les occasions de rétroaction, y compris la rétroaction de l'évaluation formative (utilisée durant un processus pour améliorer tant le processus que les résultats) et l'évaluation sommative (utilisée à la fin d'un processus pour mesurer et documenter les résultats).

À partir de ces pratiques pédagogiques, Ash et Clayton (2004, p. 28) décrivent un **processus en trois étapes pour la conception de la réflexion critique** dans des contextes d'apprentissage appliqué comme l'expérience de travail structurée. Ces trois étapes sont : la détermination des objectifs et résultats d'apprentissage attendus; la conception de la réflexion de manière à obtenir ces résultats; l'intégration des évaluations formatives et sommatives au processus de réflexion.

## Exercices de réflexion

Outre les stratégies qui facilitent le processus de réflexion, il existe un certain nombre d'activités concrètes à la disposition des enseignants pour encourager et évaluer les capacités réflexives des étudiants, dont des enquêtes

avant et après l'expérience, le dialogue structuré (mentor-mentoré, discussions en classe, tableaux en ligne, etc.), les activités de rédaction (fiches de travail, études de cas, dissertations, tenue d'un journal, formulation de questions, exposés narratifs, etc.), l'interprétation (raconter une histoire devant un public, etc.) les arts visuels (conceptions graphiques, présentation d'affiches, vidéos, etc.) ou des comportements, comme la présentation de modèles (Ash et Clayton, 2009; Bowen, 2011; Brookfield, 1990; Eyles, 2002;



LA RÉFLEXION EST PERÇUE COMME UNE COMPÉTENCE UTILE CULTIVÉE PAR L'ENSEIGNEMENT ET LA PRATIQUE.



LES ACTIVITÉS DE RÉFLEXION SONT LE PLUS EFFICACES LORSQUE CONÇUES POUR ATTEINDRE UN RÉSULTAT ATTENDU PUIS UTILISÉES ENSUITE POUR EN ARRIVER À UN AUTRE RÉSULTAT.



Loughran, 1996; Offir et al., 2008; Seibert et Daudelin, 1999; Sparks-Langer et Colton, 1991; Thompson et Thompson, 2008). Selon Ash et Clayton (2009), ces activités tangibles de réflexion sont le plus efficaces lorsque conçues pour atteindre un résultat attendu puis utilisées ensuite pour en arriver à un autre résultat.

On peut également planifier la réflexion continue et progressive des étudiants tout au long de leur expérience de travail en utilisant un **tableau du processus de réflexion**. Eyler (2001; 2002) a créé un outil pour organiser les activités de réflexion. Celui-ci présente les activités par rapport au moment (avant, durant après l'expérience) et au contexte relationnel dans lequel la réflexion et la rétroaction sur les évaluations connexes se produiraient. En utilisant ce tableau, les étudiants peuvent assumer davantage la responsabilité de la planification de la réflexion et de ses liens aux objectifs d'apprentissage. Selon Eyler (2009, p. 30), un autre avantage du tableau du processus de réflexion est que « Le temps de classe est conservé puisque la réflexion est intégré à d'autres contextes et le processus encourage la réflexion itérative continue plutôt que relativement à un seul travail écrit ou événement à la fin du travail sur le terrain. Cet aspect est particulièrement important dans le contexte de l'enseignement coopératif et des stages alors qu'il est très difficile d'organiser des réunions de classe. » À titre d'exemple, une réflexion individuelle préalable au travail pourrait inclure une lettre à soi-même ou un énoncé d'objectif.

Durant l'expérience, des discussions en ligne pourraient avoir lieu (LISTSERV) avec des collègues de cours, y compris la présentation d'incidents critiques survenus en milieu de travail. Une fois l'expérience de travail terminée, un étudiant pourrait

réfléchir avec des personnes de son milieu de travail en présentant un rapport sommaire de son travail ou en participant à une entrevue de départ et à une séance de rétroaction sur son évaluation du rendement avec son superviseur.

## EXERCICES DE RÉFLEXION

Enquêtes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préalable à l'expérience</li> <li>• Postérieure à l'expérience</li> </ul>
Dialogue structuré	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor-mentoré</li> <li>• Discussions en classe</li> <li>• Tableaux en ligne</li> </ul>
Activités de rédaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches de travail</li> <li>• Études de cas</li> <li>• Dissertations</li> <li>• Tenue d'un journal</li> <li>• Formulation de questions</li> <li>• Exposés narratifs</li> </ul>
Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récits</li> </ul>
Arts visuels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptions graphiques</li> <li>• Présentation d'affiches</li> <li>• Vidéos</li> </ul>
Comportements	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de modèles</li> </ul>
<p><b>Sources :</b> Ash et Clayton, 2009; Bowen, 2011; Brookfield, 1990; Eyler, 2002; Loughran, 1996; Offir et al., 2008; Seibert et Daudelin, 1999; Sparks-Langer et Colton, 1991; Thompson et Thompson, 2008</p>	



## Exemple de tableau du processus de réflexion

	Avant l'expérience de travail	Pendant l'expérience de travail	Après l'expérience de travail
<b>Réfléchir seul</b>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Réfléchir avec des pairs</b>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Réfléchir avec l'enseignant/le coordonnateur du programme d'AIT</b>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Réfléchir avec des collègues du milieu de travail</b>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<i>Activités de réflexion :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>

(Adapté de Eyler, 2002)



## Exemples d'exercices de réflexion

### Sac de collecte quotidienne

- Chaque étudiant de la classe conçoit un sac de papier à accrocher dans son milieu de travail.
- Conçoit des cartes sur lesquelles figurent les énoncés : « Expérience positive au travail : \_\_\_\_\_ », « Domaine à améliorer : \_\_\_\_\_ » et « Objectifs pour la prochaine fois \_\_\_\_\_ », suivis de suffisamment d'espace pour qu'il puisse les compléter.
- Après chaque quart de travail au lieu de travail de l'étudiant, celui-ci signe et inscrit une date sur une carte et remplit les espaces afin de reconnaître une expérience positive qui est survenue durant cette journée, une expérience difficile nécessitant une amélioration ou une autre solution et les étapes qu'il suivra pour améliorer sa pratique à la prochaine occasion dans le milieu de travail.
- À la fin de l'expérience de travail, l'étudiants videra le sac et retracera les différents aspects positifs et les défis relevés ainsi que les améliorations apportées tout au long de son expérience d'apprentissage intégré au travail.
- Ces cartes pourraient également servir de point de départ pour une analyse écrite ou une discussion en classe.

### Deux choses

- Chaque personne doit consigner deux choses après chaque possibilité dans le milieu de travail/quart de travail qui ont été importantes du point de vue de son apprentissage.
- Chacune doit ensuite consigner de quelles manières ces deux aspects peuvent être appliqués à sa pratique ou intégrés à d'autres connaissances apprises en classe.

### Notes prises sur place

- Les étudiants doivent créer un petit livret de référence décrivant en détail un aspect intéressant de leur expérience de travail, les améliorations faites, une chose utile apprise et des nouveaux termes ou objectifs pour des interventions futures au regard de chaque lettre de l'alphabet.

### Dessins en collaboration

- Divisez les étudiants en groupes de 3 ou 4. Remettez-leur une grande feuille de papier et des outils pour écrire.
- Demandez-leur de collaborer pour faire un dessin qui représente leur expérience et leur apprentissage tout au long de leur expérience de travail.
- Veiller à ce que chaque étudiant soit représenté sur le dessin par un élément lié à sa propre expérience. Cette consigne est particulièrement importante puisque les expériences seront vraisemblablement très différentes les unes des autres.
- Chaque groupe doit ensuite décrire son dessin devant la classe. La discussion doit porter notamment sur la contribution personnelle de chacun au dessin et sur les façons dont chaque des aspects personnels sont liés les uns aux autres ainsi qu'au thème ou sujet plus global.

(Adapté de Volpe-White, 2015)



## Exemples d'exercices de réflexion (suite)

### Carte heuristique

- Choisissez de un à trois mots qui peuvent être liés directement à votre expérience de travail (p. ex. votre titre, votre organisation, des données générales sur votre organisation, votre mission dans le cadre du stage, les compétences visées) et écrivez-les au milieu d'une feuille vierge.
- Créez des lignes à partir du centre où les mots clés ont été écrits. Au bout de ces lignes, consignez vos pensées sur le stage, les attentes quant à ce qui pouvaient se produire, les défis qui devront probablement être surmontés, les idées que vous mettez peut-être à l'essai, les liens que vous aimeriez créer et vos objectifs d'apprentissage.
- Faites cette activité au début, au milieu et à la fin de votre stage et discutez des similarités et des différences entre les trois activités ainsi que de l'évolution survenue entre chacune ou procédez à une analyse écrite de ces éléments

### Entrevue

- Groupez les étudiants par deux ou trois.
- Rédigez l'ébauche d'un guide d'entrevue semi structuré que les étudiants utiliseront dans le groupe. Encouragez les étudiants à générer leurs propres questions également.
- Les étudiants effectuent à tour de rôle une réflexion guidée en interviewant leurs partenaires à l'aide du guide semi-structuré.
- L'interviewer (ou troisième partenaire) consignent les réponses. Celles-ci sont remises à la personne interviewée à la fin de l'activité.

### Développement de l'identité professionnelle

- Fournir à chaque étudiant quatre cercles de papier, qui doivent représenter un masque sur la manière dont nous sommes perçus dans différents contextes : par les amis, la famille, à l'école et au travail.
- Demandez aux étudiants de dessiner sur chaque masque une image de la façon dont les autres les voient dans ce contexte.
- Discutez des contrastes entre les masques et la façon dont l'étudiant aimerait être vu.

### Partage d'objet

- Demandez à chaque étudiant d'apporter un objet représentant son expérience de travail : « Comment je me sentais à propos de mon expérience »; « Ma contribution »; « Ce que j'ai appris »; « Ce que je ferai ensuite ».
- Demandez aux étudiants de décrire l'objet et de discuter des raisons de leur choix.

### Planification prospective

- Prétendez que dix ans se sont écoulés.
- Demandez aux étudiants de répondre aux questions suivantes : « Quelle a été l'incidence de votre expérience de travail sur votre vie? »; « Qu'avez-vous fait depuis? »; « De quelle manière vos actions ont-elles touché les autres? »

(Adapté de Volpe-White, 2015)

# ÉVALUATION DE LA RÉFLEXION

La dernière étape du processus de réflexion est l'intégration de l'évaluation. Des mesures d'évaluation qui conviennent sont essentielles pour une réflexion de qualité et la réalisation des objectifs et résultats définis au début de l'expérience d'apprentissage (Ash et Clayton, 2009). Les évaluations doivent être clairement alignées sur les résultats d'apprentissage visés.

Elles portent sur la capacité de l'apprenant de penser de manière réfléchie relativement au résultat d'apprentissage défini et sur l'utilisation de ces réflexions dans la pratique (Kember et al., 2008). Comme nous l'avons vu au chapitre 2 : Expérience ciblée, trois techniques s'inscrivant dans un cadre temporel peuvent servir à évaluer la qualité des activités réflexives des étudiants (fiches de travail, dissertations, dialogue structuré, interprétation, etc.) : l'évaluation sommative, l'évaluation formative et l'évaluation intégrative (Ash et Clayton, 2009).

Puisque les activités de réflexion sont souvent personnalisées en fonction de chaque étudiant et de chaque environnement d'apprentissage intégré au travail, les universitaires et les praticiens doivent disposer d'un outil d'évaluation suffisamment souple pour évaluer les réflexions sur différents sujets, dans différents contextes et sous différentes formes (Kember et al., 2008). Quelques cadres fréquemment utilisés pour évaluer les activités de réflexion sont résumés ci-dessous.

Une des façons d'évaluer la qualité de réflexion des étudiants est d'utiliser le **cadre D.E.A.L.** pour élaborer une rubrique qui décrit chaque niveau de réflexion ainsi que les attentes connexes en matière de qualité (p. ex. niveau un [débutant] et niveau quatre [avancé] (Ash et Clayton, 2009). Élargissant l'utilisation du modèle D.E.A.L. pour la réflexion critique, Ash et Clayton (2009) sont d'avis que la qualité du processus de réflexion devrait être évaluée en fonction **de normes intellectuelles universelles s'appliquant à la pensée critique**, y compris : l'intégration, la clarté, l'exactitude, la précision, la pertinence,

la profondeur, l'étendue, la logique, l'importance et l'équité.

Le **questionnaire de Kember et al. (2000)** est utilisé pour déterminer la mesure dans laquelle les apprenants se livrent à la pensée critique en fonction de quatre grands aspects :

- **Action habituelle** : la personne s'engage dans une situation ou un contexte

particulier d'une manière qui ne nécessite qu'une réflexion minimale (Kember et al., 2008)

- **Compréhension** : la personne est consciente qu'un apprentissage a eu lieu (p. ex. un étudiant comprend ce qu'il lit dans un livre de cours) mais n'intègre pas ce savoir aux expériences sur le terrain (Kember et al., 2008).

## NORMES D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE CRITIQUE DANS LA RÉFLEXION

Norme	Description
Intégration	Lien entre l'expérience et l'apprentissage
Clarté	Développement des idées; utilisation d'exemples
Exactitude	Énoncés corrects quant au fait
Précision	Renseignements spécifiques inclus
Pertinence	Énoncés reliés à l'idée principale
Profondeur	Justification des conclusions
Étendue	Prise en compte de différentes perspectives
Logique	Raisonnement sensé
Importance	Attention à l'objet principal
Équité	Représentation exacte d'autres perspectives

(Ash et Clayton, 2009; adapté de Paul et Elder, 2001)

• **Réflexion** : l'apprenant est capable d'acquérir des connaissances théoriques, de les personnaliser et de les mettre en pratique (Kember et al., 2008).

• **Réflexion critique** : cette catégorie s'appuie sur la précédente et tient compte de la capacité de l'apprenant de démontrer en quoi les perspectives ont changé ou se sont transformées sur la base de l'expérience d'apprentissage (Kember et al., 2008)

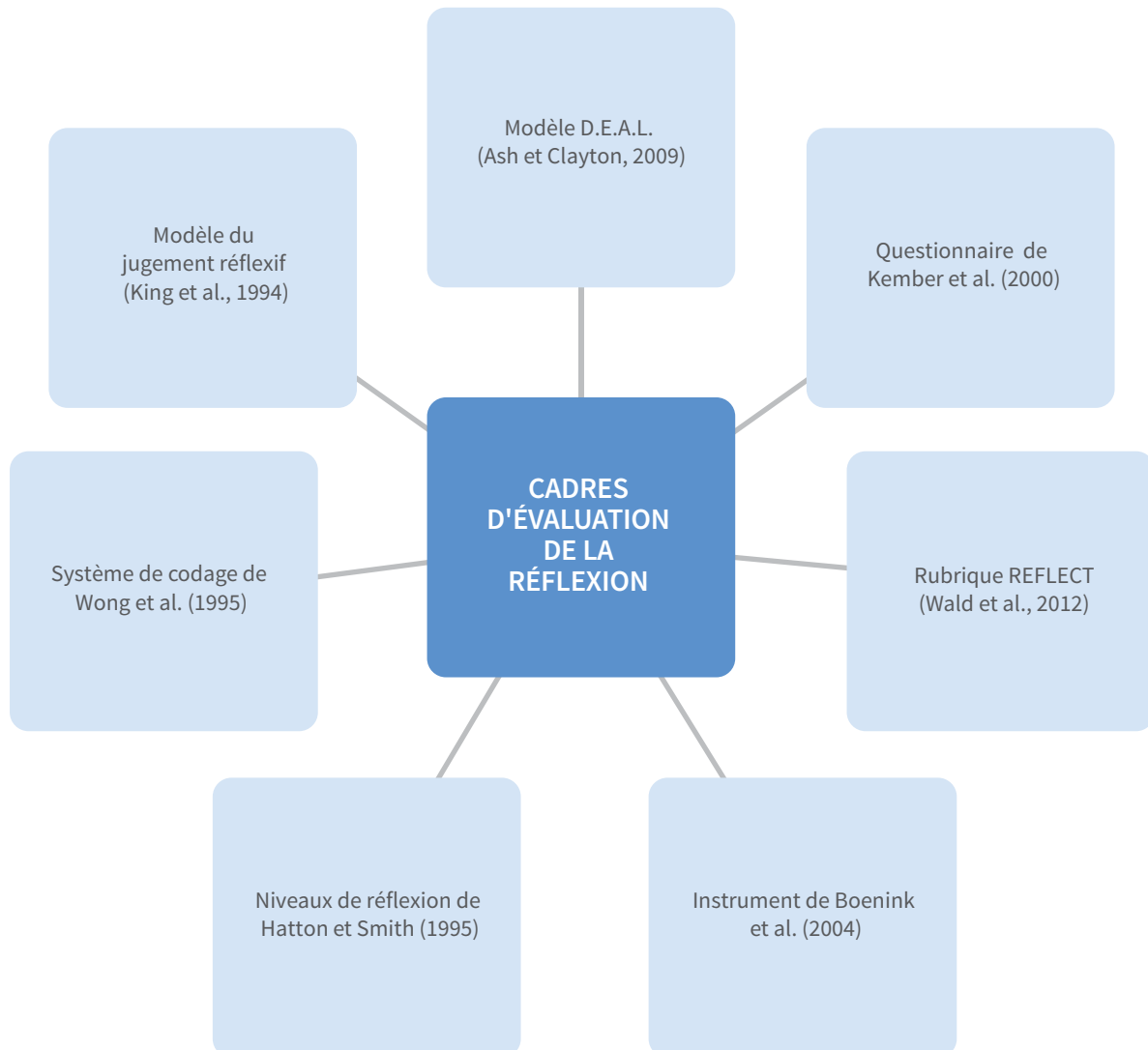
On peut également évaluer la réflexion avec l'outil d'évaluation de la réflexion pour l'amélioration des compétences des apprenants (**REFLECT** [Reflection Evaluation For Learners' Enhanced Competencies Tool] **Rubric**) (Wald et

al., 2012). Cette rubrique a été conçue spécialement pour l'évaluation des écrits réflexifs. L'outil s'appuie sur les travaux de Kember et al. (2000) et fournit des lignes directrices spécifiques pour l'évaluation des cinq grands critères : A. Spectre de l'écriture; B. Présence; C. Description du conflit ou dilemme désorientant; D. Attention portée aux émotions; E. Analyse et recherche de sens à chacun des six niveaux :

1. Action habituelle; (sans réflexion);
2. Action réfléchie ou introspection;
3. Réflexion; 4. Réflexion critique;
5. Réflexion transformatrice et apprentissage;
6. Apprentissage confirmatif.

Mentionnons parmi les autres cadres d'évaluation de la réflexion celui de

Boenink et al. (2004) – un instrument d'évaluation de la réflexion dans la pratique médicale dont les mesures sont notées par des observateurs; les niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995); le questionnaire sur la nature de la réflexion dans la pratique médicale de Mamede et Schmidt (2004); le système de codage des journaux de réflexion de Wong et al. (1995); et le modèle de jugement réflexif du développement intellectuel de King et Kitchener (1994).







# Exemple d'outil d'évaluation de la réflexion

## Instructions pour la rédaction d'un travail

Le rapport réflexif final est une partie essentielle de votre réflexion sur votre expérience de travail. Selon le modèle de réflexion critique D.E.A.L., ce rapport devrait comprendre les sections suivantes :

**Description de l'expérience de travail et des résultats d'apprentissage attendus.** Décrivez votre lieu de travail, votre rôle et vos responsabilités. Décrivez le déroulement de votre expérience de travail en répondant aux questions suivantes : *En quoi ressemblait une journée de travail typique? Quelles étaient les personnes présentes et lesquelles étaient absentes? Qu'est-ce que vous et d'autres avez fait/n'avez pas fait? Qu'avez-vous vu, entendu, etc.?* Dans cette section, vous devriez énumérer les résultats d'apprentissage attendus de l'expérience de travail et expliquer en quoi vos objectifs d'apprentissage peuvent avoir changé (le cas échéant) pendant votre expérience de travail.

**Examen de l'expérience de stage.** Veuillez examiner de façon critique votre expérience de travail en répondant aux questions suivantes :

- *Comment me suis-je senti (sentiment positif ou négatif) par rapport à l'expérience de travail, avant de la commencer et après qu'elle ait pris fin?*
- *De quelles façons avez-vous réussi ou bien fait?*
- *Quelles difficultés avez-vous éprouvées?*
- *En quoi vos perspectives/points de vue ont-ils été changés par l'expérience?*

Vous répétez trois fois cet exercice. La première fois que vous vous posez ces questions, pensez à votre expérience de travail en général. Après cet examen général de votre expérience de travail, choisissez un sujet spécifique abordé durant le cours (communication, prise de décision, travail d'équipe, leadership, etc.) et définissez la compétence professionnelle en vous appuyant sur des sources pertinentes. Répétez les questions de l'examen qui précèdent en mettant cette fois l'accent sur vos expériences dans le milieu de travail liées à ce sujet. Ayez soin de fournir des exemples spécifiques. Répétez cet exercice pour deux sujets différents abordés en classe.

**Formulation de l'apprentissage :** Résumez votre apprentissage dans le milieu de travail en répondant aux questions suivantes relativement à : 1) ce que vous avez appris sur le professionnalisme (sujets traités en classe); 2) les connaissances et compétences spécifiques au travail apprises; 3) ce que vous avez appris sur vous-même.

- *Qu'est-ce que j'ai appris dans le cadre de mon expérience de travail?*
- *Comment l'ai-je appris?*
- *Pourquoi cet apprentissage est-il important pour moi en tant que praticien en formation?*
- *Que ferai-je dans ma future pratique à la lumière de cet apprentissage?*

On recommande d'organiser votre rapport en fonction des titres figurant dans l'outil d'évaluation qui suit. Assurez-vous d'utiliser le système de renvoi de la sixième édition de l'APA (longueur estimative du texte : de 3 000 à 4 000 mots).

## Outil d'évaluation

Le rapport de réflexion final sera noté sur 200 à partir des critères suivants :

SECTION	VALEUR
DESCRIPTION DU STAGE ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS	25
EXAMEN DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE	75
FORMULATION DE L'APPRENTISSAGE	75
SYSTÈME DE RENVOIS ET STYLE DE RÉDACTION	25

## Exemple d'outil d'évaluation de la réflexion (suite)

	1 - Faible	2 - Satisfaisant	3 - Bon	4 - Très bon	5 - Excellent	
CRITÈRES	NOTE					COMMENTAIRES
<b>DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS</b>						( ____ /25)
Description claire du lieu de travail						
Description des rôles et responsabilités de l'étudiant dans le milieu de travail						
Description de ce qui s'est passé (tâches, interactions, observations, etc.)						
Description des résultats d'apprentissage attendus						
Description des changements apportés aux objectifs d'apprentissage en cours de route						
<b>EXAMEN DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL</b>						( ____ /75)
<b>Examen de l'expérience de travail</b>						( ____ /25)
Examen des sentiments par rapport à l'expérience de travail (avant et après)						
Examen des façons dont l'étudiant a réussi dans le milieu de travail						
Examen des façons dont l'étudiant a éprouvé des difficultés dans le milieu de travail						
Examen de la manière dont les points de vue et perspectives de l'étudiant ont changé						
Utilisation d'exemples spécifiques au milieu de travail						
<b>Examen de l'expérience de travail en utilisant la notion de professionnalisme n°1</b>						( ____ /25)
Description de la notion utilisant des sources pertinentes						
Examen de la compréhension de la notion avant l'expérience de travail						
Examen de la façon dont les points de vue et perspectives de l'étudiant ont changé						
Examen des forces et des faiblesses du point de vue de l'application pratique de la notion dans le milieu de travail						
Utilisation d'exemples spécifiques au milieu de travail/cours						
<b>Examen de l'expérience de travail en utilisant la notion de professionnalisme n°2</b>						( ____ /25)
Description de la notion utilisant des sources pertinentes						
Examen de la compréhension de la notion avant l'expérience de travail						
Examen de la manière dont les points de vue et perspectives de l'étudiant ont changé						
Examen des forces et des faiblesses du point de vue de l'application pratique de la notion dans le milieu de travail						
Utilisation d'exemples spécifiques au milieu de travail/cours						

## Exemple d'outil d'évaluation de la réflexion (suite)

	1 - Faible	2 - Satisfaisant	3 - Bon	4 - Très bon	5 - Excellent	
CRITÈRES	NOTE					COMMENTAIRES
<b>FORMULATION DE L'APPRENTISSAGE</b>						( ____ /75)
<b>Formulation de l'apprentissage de connaissances et de compétences spécifiques au poste dans le milieu de travail</b>						( ____ /25)
Ce qui a été appris au sujet des connaissances et des compétences spécifiques au poste dans le milieu de travail						
Manière dont cet apprentissage a été fait (tâches, situations, mécanismes de rétroaction, etc.)						
Raisons pour lesquelles cela est important						
Ce que fera l'étudiant dans sa future pratique à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						
<b>Formulation de l'apprentissage de connaissances et de compétences spécifiques au poste dans le milieu de travail</b>						( ____ /25)
Ce qui a été appris au sujet des connaissances et des compétences spécifiques au poste dans le milieu de travail						
Manière dont cet apprentissage a été fait (tâches, situations, mécanismes de rétroaction, etc.)						
Raisons pour lesquelles cela est important						
Ce que fera l'étudiant dans sa future pratique à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						
<b>Formulation de l'apprentissage fait sur soi-même</b>						( ____ /25)
Ce que l'étudiant a appris sur lui-même grâce au milieu de travail						
Manière dont cet apprentissage a été fait (tâches, situations, mécanismes de rétroaction, etc.)						
Raisons pour lesquelles cela est important						
Ce que fera l'étudiant dans sa future pratique à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						
<b>SYSTÈME DE RENVOIS ET STYLE DE RÉDACTION</b>						( ____ /25)
Structure de phrase appropriée						
Grammaire, orthographe et ponctuation appropriés						
Organisation et utilisation de titres et de sous-titres						
Bibliographie et mise en page (6 <sup>e</sup> éd. de l'APA)						
Renvois appropriés aux sources dans le texte						

---

# DÉFIS EN MATIÈRE DE RÉFLEXION

Malgré l'imposante quantité de travaux portant sur l'importance de la réflexion et la manière de l'aborder en théorie et en pratique, certains ouvrages actuels remettent en question et critiquent cette pratique (Mann, Gordon & MacLeod, 2009). On remet en question la pratique réflexive sous prétexte qu'elle peut susciter

chez l'étudiant une perte d'intérêt ou de la lassitude par rapport à la réflexion en raison de son engagement constant dans ces activités (Boenink et al., 2004) ainsi que des contraintes de temps créées par la nécessité de porter attention à d'autres activités dans des environnements où le travail se déroule à un rythme accéléré

(comme dans les cliniques médicales p. ex.) (Mamede et Schmidt, 2005). Il importe réellement de tenir compte de ces défis lorsque l'on envisage intégrer la réflexion continue à un programme d'apprentissage intégré au travail ou à de multiples possibilités d'apprentissage faisant partie d'un programme d'études. Pour éviter la

POUR ÉVITER LA LASSITUDE ET LE DÉSENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS, IL FAUT VEILLER DE FAÇON TOUTE PARTICULIÈRE À CE QUE LES EXERCICES DE RÉFLEXION ET LES MÉTHODES D'ÉVALUATION SOIENT VARIÉS, ET À CE QUE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SOIT PROGRESSIVE.



lassitude et le désengagement des étudiants, il faut veiller de façon toute particulière à ce que les exercices de réflexion et les méthodes d'évaluation soient variés, et à ce que la pratique réflexive soit progressive. En ce qui concerne les critiques de la pratique réflexive, Strawson (2004) croit à un décalage possible entre les événements tels qu'ils surviennent à un moment particulier et la réflexion rétrospective sur ces événements utilisée durant ces activités. En outre, selon certains chercheurs, les activités de réflexion pourraient être accueillies de façon négative par les apprenants puisqu'elles pourraient être perçues comme une perturbation des formes familières d'acquisition du savoir et poser une contrainte de temps relativement aux autres besoins d'apprentissage (Burnard, 1995; Dornan, 2002; Pearson et Heywood, 2004).



### Comment puis-je améliorer ma propre façon d'utiliser la réflexion?

- Est-ce que j'utilise consciemment ou inconsciemment la réflexion dans ma vie de tous les jours?
- Quelles stratégies puis-je utiliser pour me réserver du temps pour la réflexion?
- Comment puis-je intégrer la réflexion à mon rôle dans la coordination du programme d'AIT?
- Vers quels objectifs spécifiques d'apprentissage ma réflexion est-elle orientée?
- Quelles sont les sources de rétroaction sur mes réflexions (amis, collègues, etc.)?
- Comment pourrais-je améliorer de trois manières ma réflexion dans la vie de tous les jours?

### Comment la réflexion des étudiants peut-elle être améliorée?

- Les étudiants comprennent-ils et valorisent-ils le but de la réflexion?
- Vers quels objectifs d'apprentissage les réflexions des étudiants devraient-elles être orientées?
- À quel endroit les étudiants réfléchiront-ils à leurs expériences de travail?
- À quelle fréquence la réflexion aura-t-elle lieu?
- Qui participera au processus de réflexion?
- Quels exercices de réflexion ou quelles questions peuvent être utilisés pour faciliter la réflexion?
- Comment les étudiants démontreront-ils leur pensée réflexive? Comment cela sera-t-il évalué?
- Comment peut-on atténuer la « lassitude » à l'égard de la réflexion?
- Comment peut-on améliorer de trois manières la réflexion des étudiants?

# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR FACILITER LA RÉFLEXION



- Les activités qui stimulent la réflexion sont essentielles pour encourager la transformation des connaissances en expériences d'AIT (Sattler, 2011).
- Quelques définitions de la réflexion :
  - Comprendre sa propre philosophie et réévaluer sa philosophie à la lumière de l'expérience (Nolan, 2008)
  - Apprentissage qui tend à être réalisé par le biais de l'analyse de l'expérience personnelle et professionnelle (Bolton, 2001; Dewey, 1910; Kim, 1999; Nolan, 2008)
  - Rétrospection sur l'expérience, les sentiments ou les connaissances qui permet une nouvelle compréhension (Kember, 2001; Schon, 1983; Sullivan et Rosin, 2008)
- Principaux termes liés à la réflexion :
  - Réflexion critique – approfondit la réflexion de base en remettant en question des hypothèses personnelles, en adoptant d'autres perspectives et en mettant en lien la théorie à l'expérience.
  - Réflexion dans l'action – réflexion spontanée utilisée pour s'adapter à la situation du moment.
  - Réflexion sur l'action – réflexion structurée faisant suite à une expérience.
  - Réflexion en simple boucle – lie l'expérience à la théorie.
  - Réflexion en double boucle – examine l'influence des valeurs, des attitudes et des actions dans la réflexion sur l'expérience.
- Réflexion superficielle – motivée de façon extrinsèque, elle est fondée sur les aspects descriptifs de l'expérience.
- Réflexion en profondeur – motivée de façon intrinsèque, elle est fondée sur l'application pratique à soi-même et au contexte réel.
- Les antécédents de la réflexion de grande qualité comprennent l'engagement dans des expériences inconnues, nouvelles ou complexes, et la volonté d'une personne de s'engager dans des activités de réflexion (p. ex., Beard et Wilson, 2013; Rogers, 2001).
- L'environnement devrait également être conçu pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, les défis pertinents, l'évaluation et la rétroaction cohérentes et appropriées, la collaboration avec les pairs et les collègues, des possibilités de réflexion tout au long de l'AIT (Eyler et al., 1996; Seibert et Daudelin, 1999).
- Les activités de réflexion devraient tenir compte des éléments suivants (p. ex, Ash et Clayton, 2009; Bringer et Hatcher, 1999; Rogers, 2001):
  - Expériences et croissance personnelles des étudiants;
  - Lien entre la théorie et la pratique;
  - Alignement approprié entre les activités et les résultats d'apprentissage;
  - Établissement et réalisation d'objectifs;
  - Sensibilité aux contextes dans lesquels l'AIT se produira;
  - Possibilités d'apprentissage par induction (expérience suivie d'apprentissage théorique p. ex.) et par déduction (apprentissage théorique suivi par l'expérience p. ex.).

- Le modèle de réflexion critique en trois étapes D.E.A.L. de Ash et Clayton (2009) a été mis en évidence dans le chapitre en tant que cadre théorique directeur pour l'engagement stratégique dans le processus de réflexion. Le cadre décrit la réflexion comme un processus en trois étapes ;
  - Description des expériences d'apprentissage de manière objective et exhaustive;
  - Examen des possibilités d'apprentissage en fonction des objectifs définis préalablement ou des résultats d'apprentissage attendus;
  - Formulation de l'apprentissage, reconnaissant l'expérience d'apprentissage qui a eu lieu et établissant des objectifs pour de démarches futures dans le processus d'apprentissage.
- La réflexion rigoureuse est importante pour les raisons suivantes :
  - Approfondit les connaissances et la compréhension des étudiants;
  - Rehausse la croissance personnelle et professionnelle;
  - Fait prendre conscience des origines et de l'importance des expériences d'apprentissage;
  - Perfectionne des compétences de base des plus utiles (prise de décisions, résolution de problèmes, etc.);
  - Approfondit la compréhension de l'identité personnelle;
  - Peut consolider des liens existants ou créer de nouveaux liens entre intervenants.
- Voici à l'intention des enseignants des conseils pour promouvoir une réflexion de grande qualité chez les étudiants (Rogers, 2001) :
  - Encouragez les réflexions détaillées par le biais d'un vocabulaire avancé;
  - Choisissez le bon moment;
  - Portez attention aux styles d'apprentissage individuels des étudiants;
  - Fournissez des questions ou activités d'orientation;
  - Veillez à ce que la structure des environnements d'apprentissage soit appropriée.
- Ash et Clayton (2004) recommandent un processus en trois étapes pour la conception de la réflexion critique :
  - Détermination des objectifs et résultats d'apprentissage;
  - Conception de la réflexion de manière à atteindre ces résultats;
  - Intégration des évaluations formatives et sommatives au processus de réflexion.
- Voici des exemples d'exercices de réflexion : enquêtes préalable et postérieure à l'expérience, dialogue structuré (mentor-mentoré, discussion en classe, etc.), activités de rédaction, interprétation, arts visuels et comportements (p. ex. Ash et Clayton, 2009; Thompson et Thompson, 2008).
- La réflexion peut être évaluée de manière sommative, formative et intégrée (Ash et Clayton, 2009).
- Voici des exemples de modèles d'évaluation de la réflexion : le cadre D.E.A.L. de Ash et Clayton (2009), le questionnaire de Kember et al. (2000), la rubrique REFLECT de Wald et al. (2012), l'instrument de Boenink et al. (2004); les niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995), le système de codification de Wong et al. (1995) et le modèle de jugement réflexif de King et al. (1994).
- Les ouvrages sur la réflexion font état de défis et formulent certaines critiques, notamment :
  - La possibilité de perte d'intérêt et de lassitude à l'égard de la réflexion en raison de l'engagement continu dans des activités réflexives (Boenink et al., 2004).
  - Des contraintes de temps dans des environnements où le rythme de travail est très accéléré (Mamede et Schmidt, 2005).
  - La possibilité d'un décalage entre les expériences au moment où elles se surviennent dans l'environnement d'AIT et la réflexion rétrospective sur ces expériences (Strawson, 2004).



*« Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. »*

*– LEWIN (1952, P. 169)*

*« Il n'y a pas de meilleure théorie qu'une bonne pratique. »*

*– BROWN (2011, P. 3)*





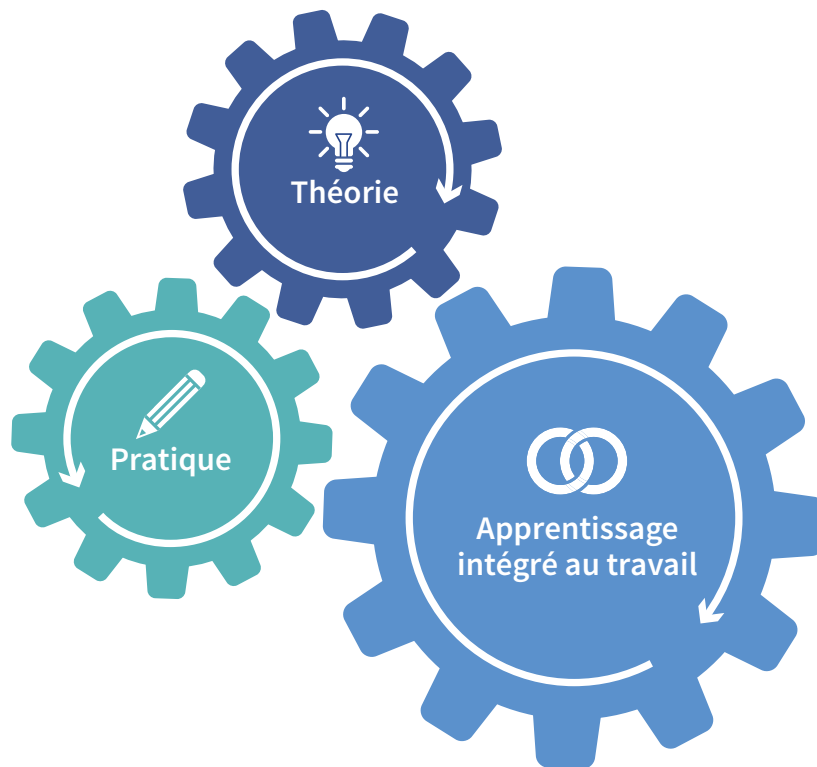
# INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE

---

Ce chapitre porte principalement sur le mode d'apprentissage de la conceptualisation abstraite et passe en revue les pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique par les étudiants dans le cadre des expériences d'apprentissage intégré au travail, y compris les défis à relever, les approches et les recommandations pour une intégration plus poussée. L'importance de l'intégration bidirectionnelle y est discutée de même que le partage de la responsabilité entre l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le coordinateur du programme scolaire. Le sujet de l'apprentissage autodirigé est examiné comme moyen d'encourager la conceptualisation abstraite chez l'étudiant de même que des recommandations pour l'intégration de la théorie et de la pratique facilitée par l'enseignant. Le chapitre se termine par une critique de la fausse dichotomie entre la théorie et la pratique, en particulier dans les contextes d'apprentissage intégré au travail.

---

# AIT ET INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE



Comme le cite Brown (2011), il n'y a pas de bonne pratique sans bonne théorie et il ne peut exister de bonne théorie sans bonne pratique. La participation stratégique de tous les intervenants au partenariat de l'apprentissage intégré au travail, ainsi que la reconceptualisation et l'organisation délibérées de l'apprentissage intégré au travail de manière à réunir connaissances scientifiques et pratique professionnelle sont vitales pour un apprentissage efficace (Billett, 2015; Fleming et Martin, 2007; Martin, Fleming, Ferkins, Wiersma et Coll, 2010; Orrell, 2011).

## ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

### Collège George Brown

Pour de nombreux étudiants, les éléments pratiques du contexte de l'apprentissage intégré au travail donnent vie au contenu théorique. Ils comprennent mieux le programme d'études et voient comment ils utiliseront leur apprentissage lorsqu'ils auront un emploi. Ils font également l'expérience de différents milieux de travail et ont souvent une orientation de carrière plus claire en sachant par exemple qu'un domaine spécialisé les intéresse, qu'ils préféreraient travailler dans une petite ou une grande entreprise, etc. La transition vers leur premier emploi après l'obtention de leur diplôme est ainsi mieux réussie et moins stressante. L'apprentissage fait en classe et le matériel théorique étudié sont cruciaux. L'apprentissage intégré au travail permet à l'étudiant de mettre la théorie en pratique pendant qu'il est encore à l'école, qu'il peut poser des questions et acquérir des compétences en profitant d'une orientation et d'un soutien.

#### **Georgia Quartaro, Ph. D.**

*Doyen, Centre for Preparatory and Liberal Studies  
Collège George Brown*

LA RECONCEPTUALISATION ET L'ORGANISATION DÉLIBÉRÉES DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL POUR DE MANIÈRE À RÉUNIR CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE SONT VITALES POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE.



## Défis de l'intégration de la théorie et de la pratique

Des recherches antérieures (Boud et Symes, 2000; Stirling et al., 2014) ont indiqué que l'un des défis les plus importants qui se posent aujourd'hui pour l'apprentissage intégré au travail a trait à la capacité de faciliter et d'appuyer l'intégration par les étudiants de la matière vue en classe à la pratique, et vice versa. Selon Ruhanen (2005), ce défi est exacerbé par la pression que subissent les programmes d'apprentissage intégré au travail pour atteindre un équilibre entre la base théorique des programmes d'études postsecondaires et « les compétences pratiques requises par l'industrie qui embauchera les diplômés » (p. 34). Il s'ensuit que l'établissement d'un lien entre la théorie et la pratique (Kolb, 1984), qui devrait se produire dans les programmes d'apprentissage intégré au travail, est sans doute l'un des modes de la théorie d'apprentissage expérientiel de Kolb les plus difficiles, voire le plus difficile, à réaliser pour les membres du corps professoral et du personnel.

Un autre défi est posé par le manque de recherches empiriques sur la manière dont la théorie apprise en classe est intégrée au milieu de travail durant l'expérience

de travail structurée, et l'on en sait encore moins sur le transfert des connaissances et expériences du milieu de travail à la classe (Wong et Coll, 2001).

Malgré ces défis, un certain nombre d'approches et de recommandations sont examinées ci-après à partir de nombre limité d'études sur les moyens efficaces d'intégration de la théorie et de la pratique à l'expérience de travail des étudiants.

## Approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique

L'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail devrait être conçue comme un processus bidirectionnel – la théorie enrichissant la pratique et la pratique enrichissant la théorie. Il existe quatre approches différentes d'intégration de la théorie et de la pratique : l'approche de la

théorie éclairée par la pratique; l'approche de la pratique éclairée par la théorie; l'approche concurrente; et l'approche de l'échafaudage (adapté et élargi des travaux de Brew et de Kottler, 2007).

### ■ L'approche de la théorie éclairée par la pratique

Selon cette première approche à l'intégration de la théorie et de la pratique à l'expérience de travail structurée, les étudiants peuvent acquérir une expérience pratique et travailler à l'amélioration de leurs compétences pratiques avant d'étudier la théorie qui soutient le domaine et la pratique. L'approche « suppose que ces comportements professionnels sont tellement universels chez les praticiens qu'il n'est pas nécessaire de comprendre leur fondement théorique avant de commencer à les mettre en pratique » (Brew et Kottler, 2007, p. 63). Cette approche peut s'appliquer le mieux à des résultats d'apprentissage plus universels, telles des compétences liées au professionnalisme (communication, écoute, prise de décisions, etc.), mais peut également être utilisée pour des résultats d'apprentissage spécifiques liés au domaine de pratique (évaluation, mesure, pratique, etc.). Les expériences pratiques qui surviennent dans le milieu de travail sont utilisées pour éclairer l'apprentissage théorique. Ainsi, dans le cadre de son expérience pratique dans une agence d'adoption, un travailleur social peut avoir à traiter un cas particulier, celui d'un parent et d'un enfant incapables de créer des liens. Après des mois de travail avec la famille, l'étudiant prend conscience des



## Approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'expérience de travail structurée

<b>Théorie éclairée par la pratique</b>	Les expériences pratiques enrichissent l'apprentissage théorique
<b>Pratique éclairée par la théorie</b>	La théorie est appliquée ou mise en pratique par les étudiants
<b>Concurrente</b>	Les étudiants apprennent le contenu théorique en même temps qu'ils s'engagent dans la pratique
<b>Échafaudage</b>	Progression et étayage continus de la théorie et de la pratique

différents défis à relever dans le processus d'adoption. Cette expérience pratique est appliquée aux futurs travaux de cours de l'étudiant et sert de motivation pour une recension en profondeur des écrits sur le deuil et le sentiment de perte entourant l'adoption.

### ■ L'approche de la pratique éclairée par la théorie

Cette approche requiert que les théories soient étudiées avant leur application et l'expérience pratique (Brew et Kottler, 2007). Le savoir théorique ou conceptuel peut alors être appliqué ou mis en pratique par les étudiants dans le milieu de travail. Par exemple, un programme de stages en anatomie humaine peut exiger des étudiants qu'ils suivent préalablement un cours d'introduction ou avancé en anatomie. Durant le stage, les étudiants doivent appliquer l'apprentissage fait préalablement en anatomie ou la théorie anatomique pour améliorer leur pratique en procédant à des dissections de cadavres sous la supervision d'un anatomiste expérimenté.

### ■ L'approche concurrente

En vertu de cette approche, les étudiants voient le matériel théorique en même temps qu'ils s'engagent dans la pratique dans le milieu de travail. Il est par exemple possible que les étudiants suivent le cours théorique en même temps qu'ils font leur stage; l'expérience en milieu de travail peut faire partie d'un cours qui expose les étudiants à la théorie et à la pratique en même temps; ou encore, l'apprentissage

de la théorie et de la pratique peut être fait dans le milieu de travail.

### ■ L'approche de l'échafaudage

Cette dernière approche mise délibérément sur les acquis des étudiants pour les exposer aux théories et aux pratiques de manière à ce qu'il y ait progression continue et de la théorie et de la pratique du niveau simple à avancer, ainsi qu'un approfondissement de l'intégration entre les deux dans le milieu de travail. L'approche permet aux étudiants d'appliquer la théorie à la pratique ou la pratique à la théorie. Ces étayages successifs de la théorie et de la pratique peuvent survenir dans le cadre d'un stage pratique qui s'étend sur une longue période ou de multiples expériences de travail s'échelonnant out au long d'un programme d'études.

Le modèle du **cadre théorique en trois étapes** de **Collingwood (2005)** peut être utile pour lier la théorie à la pratique durant un apprentissage axé sur la pratique en travail social. Ce cadre comprend trois étapes progressives au cours desquelles les étudiants accèdent à la théorie requise pour leur pratique. Au cours de la première étape, les étudiants sont exposés au lieu de travail et aux clients. Ils utilisent les connaissances théoriques apprises précédemment pour se situer dans le contexte du travail et évaluer ce qui se passe. À la deuxième étape, les étudiants ont recours à la théorie pour s'éclairer eux-mêmes ou éclairer les autres sur ce qui se passe (et pourquoi) et pour éclairer l'élaboration de stratégies d'intervention potentielles. À la troisième étape, les étudiants s'appuient sur leur utilisation de la théorie pour déterminer les connaissances, valeurs et compétences qui sous-tendent spécifiquement les services de l'agence où ils font leur stage, et les mettre en pratique.

Selon Munson (1993, tel que cité par Beder, 2000), les superviseurs en milieu de travail peuvent aider de trois façons à l'application de la théorie à la pratique :

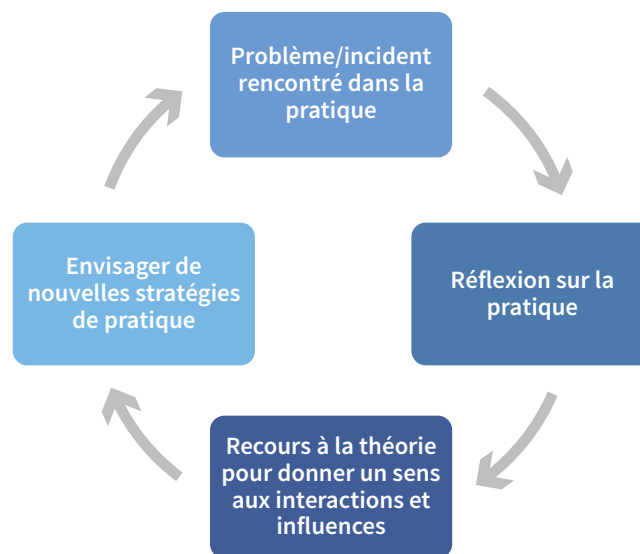
1. Discuter de la théorie et aider l'étudiant à établir un lien entre le matériel théorique et la pratique.
2. Traduire le matériel conceptuel en un langage plus concret et utiliser des exemples pour l'expliquer.
3. Abandonner le matériel conceptuel. Présenter seul le matériel pratique, et vérifier si l'étudiant a fait le lien.



Le **modèle pour la réflexion critique** de **Fook et Gardner (2007)** peut également être appliqué à toutes les approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique. Selon ce modèle, les étudiants s'engagent dans un processus cyclique et font l'expérience d'un problème ou d'un incident quelconque dans la cadre de leur pratique au travail, ils réfléchissent à cette pratique (voir le *Chapitre 3 : Réflexion*), font appel à la théorie pour dégager le sens de l'interaction et des influences et envisagent de nouvelles stratégies de pratique pour l'avenir. Soulignons qu'il existe de nombreuses similarités entre ce modèle, tel que présenté, et le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

### Intégration de la théorie et la pratique : application du modèle de réflexion critique

(Adapté de Fook et Gardner, 2007)



## Recommandations en vue d'améliorer l'intégration

Outre les approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'expérience de travail structurée, les théoriciens ont offert plusieurs recommandations pour une intégration efficace. Selon Martin et al. (2010), l'intégration de l'apprentissage et de la pratique tout au long de l'expérience d'apprentissage intégré au travail est une responsabilité partagée par les étudiants, les membres du corps professoral et du personnel, les superviseurs en milieu de travail et les employeurs. Les rôles spécifiques pour l'intégration de la théorie et de la pratique, tels que décrits par Martin et al. (2010), sont : 1) pour les membres du corps professoral et du personnel, l'inclusion de l'intégration des connaissances à l'expérience de travail structurée en tant que résultat d'apprentissage formel et explicite et son agencement à des tâches d'évaluation formelles; 2) pour les étudiants, l'intégration de ce qu'ils ont appris en milieu de travail et l'établissement d'un lien entre

### RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

#### Recommandations pour l'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'expérience d'AIT

- ✓ Voir l'intégration de la théorie et de la pratique comme une responsabilité partagée par les enseignants/le personnel, les étudiants et le superviseur en milieu de travail.
- ✓ Définir clairement les résultats d'apprentissage de l'étudiant et les utiliser pour guider l'intégration de la théorie et de la pratique.
- ✓ Élaborer un plan énonçant des rôles et responsabilités spécifiques relativement à l'intégration de la théorie et de la pratique.
- ✓ Voir le contexte de travail comme une plateforme éducative pour l'amélioration des connaissances théoriques et de la pratique.
- ✓ Tenir compte du paysage de l'espace d'apprentissage (intersection des domaines de contenu; connaissances, valeurs et compétences; et liens interdisciplinaires).
- ✓ Penser à des pratiques pédagogiques spécifiques qui peuvent favoriser l'intégration avant, durant et après l'expérience de travail.

**Sources :** Billett, 2015; Cameron, 2006; Cooper et al., 2010; Fleming et Martin, 2007; Jonsson et al., 2014; Martin et al., 2010; Orrell, 2011

cet apprentissage et le prochain volet d'études théoriques, ou son incorporation à celui-ci; 3) pour le superviseur en milieu de travail et l'employeur, la facilitation de

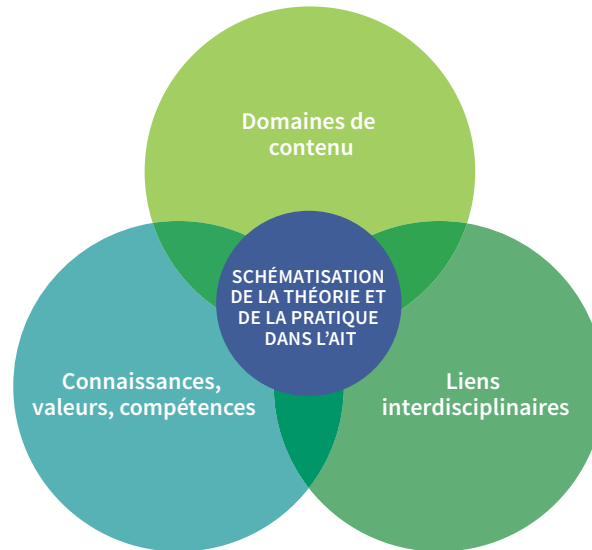
l'apprentissage de l'étudiant par le biais de la sélection des activités de travail auxquels participent les étudiants, de la vérification de leur exécution et la rétroaction sur

celles-ci. Un partenariat entre l'étudiant, le milieu de travail et l'établissement d'enseignement postsecondaire nécessite donc que les trois parties assument des responsabilités distinctes, exécutent des fonctions spécifiques et réalisent des gains pour faciliter un échange significatif entre la théorie et la pratique dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail (Fleming et Martin, 2007; Martin et al., 2010).

À l'appui des recommandations qui précèdent, Orrell (2011) explique qu'il est important de veiller à ce que tous les intervenants soient au courant des résultats d'apprentissage de l'étudiant, y compris du contenu théorique de base ou des compétences propres au domaine qui devraient être intégrés à l'expérience de travail. Orrell (2011) va plus loin et recommande l'élaboration d'un plan délibéré à mettre en œuvre (après l'atteinte d'un objectif) réintroduisant les aspects théoriques ou pratiques dans le but de consolider l'apprentissage fait sur le terrain.

Une autre recommandation formulée dans les ouvrages est de reconceptualiser la manière dont nous concevons l'apprentissage intégré au travail ou AIT. Jonsson, Nilsson, Pennbrant et Lyckhage (2014) proposent « l'apprentissage du travail intégré » ou ATI. Ce changement préconise une approche intégrant « les connaissances scientifiques et les valeurs professionnelles d'une part et les connaissances pratiques et la compétence clinique d'autre part... » (p. 91) ainsi qu'un processus d'apprentissage englobant les facteurs organisationnels, sociaux et personnels qui contribuent à l'expérience d'apprentissage par l'intermédiaire du travail d'un étudiant. De la même façon, Cooper et al. (2010) suggèrent l'expression « travailler pour apprendre », renforçant l'idée de l'environnement de travail en tant que source d'apprentissage et que plateforme éducative pour l'intégration de la théorie et de l'expérience de travail pratique aussi bien que pour la génération de nouveaux apprentissages pendant l'expérience de travail et à grâce à celle-ci.

Cameron (2006, tel que cité par Orrell, 2011) recommande la création d'un **paysage tridimensionnel des espaces d'apprentissage** comprenant « le paysage théorie-pratique; la détermination de



la vaste gamme d'espaces et de lieux où les étudiants en génie rencontrent la théorie et la pratique, et l'établissement de correspondances entre eux ; [et] l'élaboration de stratégies d'harmonisation pour le renouvellement du programme d'études et l'innovation » (Orrell, 2011, p. 23). Tel que cité par Orrell (2011, p. 38), le paysage tridimensionnel des espaces d'apprentissage :

...tient compte du temps, de l'espace, de l'engagement, des capacités et du coût, et peut être utilisé de trois façons. Il peut représenter le cours et le programme d'études actuels pour montrer immédiatement l'espace/les lieux que la conception du programme recoupe. Il peut évaluer le caractère des programmes d'études existants et explorer les possibilités de changement et d'ajout de valeur aux méthodologies existantes de conception des programmes. ...[Et] il peut servir d'outil de sensibilisation pour diffuser le caractère des espaces d'apprentissage par le biais d'un cadre unificateur.

En mettant spécifiquement l'accent sur la schématisation des intersections entre la théorie et la pratique en apprentissage intégré au travail, adaptée et élargie des travaux de Cameron (2006, cité par Orrell, 2011), il est proposé que les dimensions suivantes soient mises en évidence :

- **Intersection entre contenus de domaines** – domaines dont les contenus de programme se recoupent et favorisent

l'harmonisation de concepts (p. ex. champ d'études/de pratique);

- **Intersection entre connaissances, valeurs et compétences** – cette dimension précise quelles connaissances, valeurs ou compétences spécifiques du cours ou du programme d'études pourraient être appuyées ou complétées par des tâches spécifiques cernées pour l'étudiant en milieu de travail (p. ex., l'étudiant explorera la notion de courtoisie en organisant une campagne de charité pour le milieu de travail).
- **Liens interdisciplinaires** – facilitation de vastes philosophies d'apprentissage interdisciplinaires pour l'apprentissage intégré au travail (p. ex. concevoir une philosophie d'apprentissage pour l'expérience de travail qui intègre les perspectives d'apprentissage biophysique, psychologique et sociologique).

Qui plus est, Billett (2009) fait les recommandations suivantes pour intégrer l'expérience de travail axé sur la pratique dans le cadre des cours d'études supérieures : 1. La formulation de résultats d'apprentissage clairs de sorte que les expériences soient alignées sur un apprentissage assuré; 2. L'organisation d'un engagement planifié comportant des expériences axées sur la pratique; 3. L'alignement de la durée du travail sur des objectifs éducatifs (p. ex., orientation c. perfectionnement des compétences; 4. La reconnaissance que les contextes de pratique ne servent pas uniquement à cette

fin, mais qu'ils permettent l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitude; 5. La planification délibérée d'expériences préparatoires et de consolidation préalables et postérieurs à l'expérience de travail.

Misant sur ces recommandations, Billett (2015) décrit des pratiques pédagogiques visant à intégrer l'expérience pratique aux cours de niveaux supérieurs avant, pendant et après l'expérience de travail. Avant que les étudiants ne débutent leur expérience de travail, il est recommandé que les

résultats d'apprentissage soient clairement énoncés; que les étudiants reçoivent une orientation sur leurs rôles et les rôles d'autres intervenants dans la facilitation de leur expérience d'apprentissage; et que les étudiants soient préparés adéquatement à être des apprenants proactifs (Billett, 2015). Durant l'expérience de travail, il est recommandé que les étudiants travaillent avec des travailleurs d'expérience qui les orienteront efficacement; qu'ils identifient des tâches liées à leurs objectifs d'apprentissage et s'engagent pleinement dans celles-ci; et qu'ils soient encouragés à

échanger avec leurs pairs afin d'enrichir, de consolider et d'élargir leur apprentissage (Billett, 2015). Enfin, après l'expérience de travail, les étudiants devraient avoir la possibilité de partager avec d'autres leur apprentissage et de préciser les liens entre ce qui leur a été enseigné dans leur programme d'études et la pratique en milieu de travail (Billett, 2015).



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Pratiques pédagogiques pour l'intégration de l'expérience de travail aux cours d'enseignement supérieur

Avant l'expérience	Durant l'expérience	Après l'expérience
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner aux étudiants une orientation afin qu'ils puissent s'engager réellement dans le milieu de travail.</li> <li>• Énoncer clairement l'objectif de l'expérience de travail. Inclure les responsabilités de l'étudiant, du superviseur en milieu de travail et de l'enseignant ou du coordonnateur de programme.</li> <li>• Préparer les étudiants à être des apprenants proactifs.</li> <li>• Fournir aux étudiants toute capacité procédurale dont ils peuvent avoir besoin (compétences p. ex.).</li> <li>• Préparer les étudiants à des confrontations possibles dans le milieu de travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à ce que les étudiants travaillent avec des travailleurs d'expérience qui les orientent efficacement.</li> <li>• Encourager les étudiants à identifier les tâches liées à leurs objectifs d'apprentissage et à s'engager pleinement dans celles-ci.</li> <li>• Faciliter les échanges des étudiants avec leurs pairs afin d'enrichir, de consolider et d'élargir l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner aux étudiants la possibilité de partager avec d'autres leur apprentissage.</li> <li>• Encourager les étudiants à déceler les liens entre ce qui leur a été enseigné dans leur programme d'études et la pratique en milieu de travail.</li> <li>• Encourager une attitude critique face à l'apprentissage.</li> </ul>

Adaptée de Billett (2015)



### De quelle manière l'intégration de la théorie et de la pratique peut-elle être améliorée dans votre programme d'AIT?

- Quels sont les points possibles d'intersection entre la théorie et la pratique, et entre le programme scolaire et l'expérience de travail structurée?
- Comment pouvons-nous travailler avec les superviseurs en milieu de travail et les étudiants afin de mieux définir les points possibles d'intersection?
- Est-ce que tous (c.-à-d. l'étudiant, le superviseur en milieu de travail, l'enseignant) connaissent les résultats d'apprentissage attendus de l'étudiant dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail?
- Quels sont les rôles et responsabilités de l'étudiant, du superviseur et de l'enseignant ou du coordonnateur du programme dans la facilitation de l'intégration de la théorie et de la pratique?

### Comment l'application de la théorie à la pratique par l'étudiant peut-elle être améliorée?

- Quelles ressources pourrions-nous fournir aux superviseurs en milieu de travail pour qu'ils puissent mieux aider les étudiants à appliquer leurs connaissances théoriques à la pratique dans le milieu de travail?
- Dans quel contenu théorique les étudiants devraient-ils s'investir avant leur expérience de travail structurée ou simultanément à celle-ci pour améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique?
- Comment les étudiants peuvent-ils être encouragés à réfléchir de manière critique à leurs expériences de travail à la lumière de la théorie apprise précédemment dans leur programme d'études?

### Comment peut-on améliorer l'application de la pratique à la théorie par les étudiants?

- Les étudiants ont-ils l'occasion de choisir un sujet à étudier plus en détails sur la base des questions qui se sont posées durant leur expérience de travail?
- Peut-on intégrer à l'expérience de travail un projet qui encouragerait l'étude d'une théorie particulière à la lumière de la pratique dans le milieu de travail?
- Quelles possibilités sont offertes par l'établissement d'enseignement pour que les étudiants produisent et fassent avancer des théories sur la base de leur expérience pratique (projets de recherche p. ex.)?



### Banque Scotia

Il y a deux étés, j'ai embauché un étudiant du programme d'enseignement coopératif du Collège Sheridan pour notre service international de systèmes bancaires. Pendant toute la durée de son stage, on lui a confié des projets de codification liés à notre application et mettant l'accent sur les rapports de maintenance de fin de journée et la simplification des rapports opérationnels. La plus grande partie de son travail était liée aux techniques de codage et théories connexes qu'il voyait en classe. Une situation particulière m'a donné l'occasion d'apprendre de cet étudiant. Un rapport de fin de journée sur lequel l'étudiant travaillait nécessitait la création de très nombreux scripts et une grande quantité de manipulations manuelles utilisant les sources de données de dix pays différents. Après avoir eu à faire cet exercice plusieurs fois, il a décidé qu'il y avait lieu de le simplifier. À partir des connaissances théoriques apprises en classe, il a créé un programme prescrit qui extrait automatiquement les données des dix sources, les consolide et, par l'intermédiaire d'un tableau de bord, exporte le rapport par courriel, aux fins d'examen par la direction.

#### Nicholas Dargus, Ingénieur

*Gestionnaire principal, Développement*

Banque Scotia



# FACILITATION DU LIEN THÉORIE-PRATIQUE PAR L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Pour appuyer et faciliter le lien entre la théorie et la pratique, l'enseignement postsecondaire s'est éloigné de son approche traditionnelle voulant que l'enseignant soit exclusivement responsable de l'apprentissage de l'étudiant, pour adopter une approche qui valorise à la fois l'apprentissage dirigé par l'étudiant et celui dirigé par l'enseignant (Barret et Tagg, 1995). Chaque approche à l'apprentissage est explorée plus loin avec les méthodes qui peuvent être mises en œuvre pour appuyer le lien entre la théorie et la pratique.

Selon Kolb et Kolb (2005), la création d'un environnement dans lequel les étudiants « prennent en charge et assument la responsabilité de leur apprentissage peut grandement accroître leur capacité d'apprendre par l'expérience » (p. 209). Une des façons de créer ce type d'environnement de faciliter l'apprentissage autodirigé durant l'expérience de travail structurée. Garrison (1997) définit l'apprentissage autodirigé comme une « méthode selon laquelle les apprenants sont motivés à assumer la responsabilité personnelle et la prise en charge collaborative des processus cognitifs (autosurveillance) et contextuels (autogestion) pour construire et confirmer des résultats d'apprentissage significatifs et valables (Garrison, 1997, p. 18). Dans un programme d'apprentissage intégré au travail, les étudiants peuvent participer

à une expérience de travail structurée dans une variété de milieux de travail, ce qui rend vraiment difficile l'établissement de liens entre la théorie et la pratique pour chaque expérience de travail. Il semble plutôt que l'application d'une approche d'apprentissage autodirigée à l'apprentissage intégré au travail soit la meilleure façon de faciliter l'établissement d'un lien entre la théorie et la pratique dans l'expérience de travail structurée. La nature autonome de cette approche et l'indépendance de l'étudiant quant à la direction de son propre apprentissage permettant en effet d'établir de meilleurs liens avec la théorie relativement aux diverses pratiques du milieu de travail et aux expériences de travail étudiant. Selon Billett (2015, p. 29), dans l'apprentissage fondé sur la pratique « on compte plus fortement sur l'étudiant en tant

qu'apprenant capable de s'engager indépendamment et de diriger et gérer son propre apprentissage dans ces conditions. Ce qui est d'une certaine façon nécessaire puisque le processus d'apprentissage est beaucoup plus dirigé par l'étudiant que par l'enseignant. » D'autres théoriciens qui appuient cette idée sont d'avis que l'adoption d'une approche d'apprentissage autodirigée est particulièrement utile tout au long de nouvelles expériences dans des environnements diversifiés, et qu'elle est la plus efficace dans des contextes simulés ou expérientiels (Garrison, 1997; Keeton, Sheckley et Griggs, 2002; Lorello, Cook, Johnson et Brydges, 2014), comme celui de l'expérience de travail structurée.

Il convient de souligner que si les étudiants dirigent et gèrent une grande partie de ce processus, les enseignants devraient les

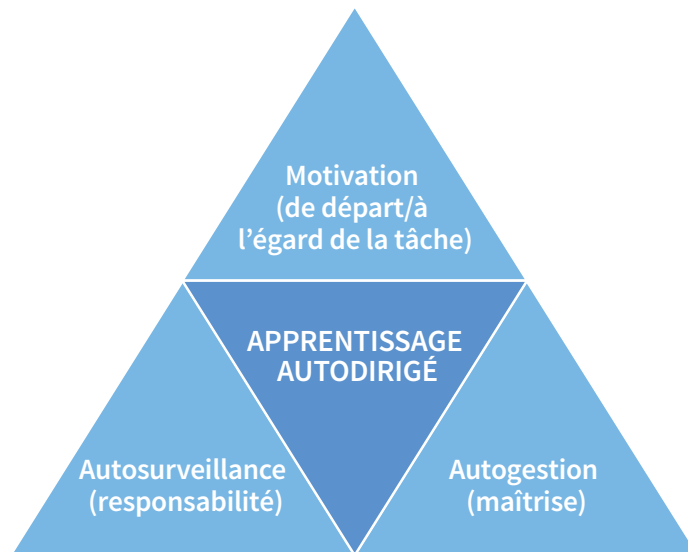
L'APPLICATION D'UNE APPROCHE D'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉE À L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL EST PEUT ÊTRE LA MEILLEURE FAÇON DE FACILITER LE LIEN ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCUTURÉE.



aider au regard des aspects importants de domaines d'études particuliers (Schwiebert, Crandall et Brown, 1991). Les enseignants pourraient par exemple aider les étudiants à reconnaître la pertinence de cadres théoriques pour orienter leur expérience d'apprentissage autodirigée dans des circonstances particulières rencontrées durant leur expérience de travail.

## Avantages de l'apprentissage autodirigé

L'apprentissage autodirigé comporte plusieurs avantages. D'un point de vue général, on a démontré que cette approche augmentait l'efficacité du processus d'apprentissage ainsi que la profondeur et la portée de l'apprentissage (Garrison, 1997; Keeton, Sheckley et Griggs, 2002; Knowles, 1975; Schwiebert et al., 1991). Suivant l'idée que l'apprentissage autodirigé permet aux étudiants de faire de façon autonome de meilleurs liens entre la théorie et la pratique, on a laissé entendre que lorsque les étudiants sont responsables de leur propre apprentissage, ils emploient souvent des compétences en pensée critique; apprennent à transférer leurs compétences à différents contextes; sont exposés à différentes perspectives; possèdent de la liberté quant au contenu; et envisagent les répercussions possibles de l'apprentissage sur des enjeux sociaux plus généraux (Montrose, 2002; Race, 1990). De plus, relativement au mode d'apprentissage de l'expérience concrète de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, une approche autodirigée aiderait à la conception d'expériences d'apprentissage en reconnaissant les besoins de l'apprenant, en élaborant des résultats et des plans d'apprentissage réalistes pour le déroulement de l'expérience, en déterminant les ressources requises et disponibles, ainsi que les mesures d'évaluation appropriées de l'apprentissage (Knowles, 1975; Sparrow et Pearson, 1985). La mise en œuvre d'une approche d'apprentissage autodirigée tend à être plus efficace dans des environnements où les compétences en apprentissage autodirigé



### Dimensions de l'apprentissage autodirigé

(Adapté de Garrison, 1997)

sont utiles et nécessaires (Walsh, 2014). Ajoutons que l'engagement de l'étudiant dans le processus d'apprentissage suscite un sentiment d'appropriation relativement aux objectifs et aux résultats (Patterson, Crooks et Lunyk-Child, 2002).

## Cadre théorique de l'apprentissage autodirigé

Afin de formuler des conseils utiles pour la création d'un environnement propice à l'apprentissage autodirigé, il faut rappeler les cadres théoriques qui guident cette approche, comme le **modèle de l'apprentissage autodirigé de Garrison (1997)**, qui comprend trois dimensions qui se recoupent : **autogestion**, **autosurveillance** et **motivation** (Garrison, 1997). Chaque aspect du modèle est discuté à tour de rôle ci-après.

### ■ Autogestion

D'un point de vue général, l'autogestion met l'accent sur les aspects sociaux et comportementaux qui sont liés à l'approche d'apprentissage (Garrison,

1997). L'autogestion est définie comme « la réalisation d'objectifs d'apprentissage et la gestion des ressources et du soutien en matière d'apprentissage » (Garrison, 1997, p. 22). La fonction principale de l'autogestion est de déterminer les circonstances contextuelles associées au processus d'apprentissage autodirigé » (Garrison, 1997). Spécifiquement, l'autogestion a trait aux activités suivantes (Garrison, 1997) :

- la surveillance des objectifs associés au processus d'apprentissage (p. ex., les procédures de l'étudiant ou de l'enseignant pour gérer les objectifs);
- les méthodes requises et utilisées pour atteindre ces objectifs;
- les ressources à la disposition de l'apprenant;
- les modes d'évaluation requises pour évaluer l'expérience d'apprentissage.

D'autres exemples de conditions contextuelles créées par l'apprenant pourraient inclure la détermination de ses objectifs d'apprentissage ou le partage de renseignements au moment de l'élaboration d'un plan d'apprentissage efficace pour atteindre ces objectifs (horaire souple pour exécuter les activités p. ex., Garrison, 1997). Il importe de souligner que la gestion de l'apprentissage doit

tenir compte des normes communes en éducation (connaissances jugées importantes p. ex.) et de l'acquisition des connaissances significatives personnellement pour l'apprenant, et établir un équilibre entre les deux (Garrison, 1997). Ainsi, un étudiant en psychologie peut être responsable de l'apprentissage des théories pertinentes sur le développement au cours de la vie (une norme commune pour les étudiants en psychologie) et lier cet apprentissage à son intérêt particulier pour le travail auprès des enfants ayant des difficultés d'apprentissage (apprentissage personnellement significatif).

## ■ Autosurveillance

L'autosurveillance est le deuxième aspect du modèle d'apprentissage autodirigé de Garrison (1997). Elle est définie comme un « processus dans le cadre duquel l'apprenant assume la responsabilité de la construction d'une signification personnelle (l'intégration de nouvelles idées et de nouveaux concepts aux connaissances déjà acquises p. ex.) » (Garrison, 1997, p. 24). Les étudiants devraient se livrer à l'autosurveillance par l'intermédiaire d'une expérience d'apprentissage, puisque cela les incite à considérer des aspects de leur expérience d'apprentissage en fonction des objectifs et résultats prédéterminés (Young et Baker, 2004). Le processus d'autosurveillance devrait viser principalement la capacité de l'étudiant de réaliser les résultats préétablis, mais également révéler et documenter les pratiques et procédures, ainsi que les résultats inattendus d'une expérience dans le domaine (Young et Baker, 2004). La capacité d'autosurveillance d'une personne dépend de son engagement à l'égard de la réflexion et de l'évaluation en profondeur dans une gamme de circonstances, et

de la solidification de ces réflexions par la collaboration avec ses pairs et ses collègues (Candy, Harri-Augstein et Thomas, 1985; Garrison, 1997). La solidification des réflexions et le dégageant d'une signification nécessitent le bon équilibre entre la surveillance interne (évaluation de soi p. ex.) et la surveillance externe (rétroaction de l'enseignant ou du mentor p. ex.; Garrison, 1997). L'autosurveillance peut être facilitée par les activités suivantes (Montrose, 2002) :

- Tenue d'un journal ou activités de rédaction (dissertations ou rapports sur les progrès p. ex.);
- Réunions de bilan avec les enseignants, les mentors ou les administrateurs de l'AIT;
- Conversations structurées avec d'autres étudiants participant à l'AIT ou des collègues de classe.

## ■ Motivation

Le troisième aspect – la motivation – est la « valeur perçue et le succès anticipé des résultats d'apprentissage au moment où l'apprentissage commence » (Garrison, 1997, p. 26). Dans son modèle d'apprentissage autodirigé, Garrison (1997) fait une distinction entre deux aspects de la motivation. Le premier – motivation de départ – a trait à l'engagement d'une personne à l'égard d'un objectif d'apprentissage et du plan d'action nécessaire pour atteindre l'objectif (Garrison, 1997). Ce processus motivationnel est perçu comme une fusion de caractère, d'objectifs et d'émotions (Thompson, 1992). Le deuxième aspect – la motivation à l'égard de la tâche – est défini comme l'inclinaison d'une personne à réaliser les objectifs qu'elle a établis dans son domaine d'intérêt (Garrison, 1997). La

motivation à mener à bien une tâche exige de l'étudiant qu'il poursuive activement son objectif et maintienne ses efforts pour atteindre l'objectif avec le temps (Garrison, 1997). Pour une approche d'apprentissage autodirigée, les étudiants doivent démontrer et une motivation de départ et une motivation à l'égard de la tâche.

Des études antérieures ont analysé en profondeur les divers points de vue sur les façons de motiver les étudiants en milieu scolaire (Murphy et Alexander, 2000). Sur la base de ces recherches, Pintrich (2003) a élaboré le profil des généralisations les plus importantes concernant la motivation des étudiants :

1. Les étudiants peuvent être motivés par la perception de compétence et le sentiment d'autoefficacité dans un domaine donné.
  - Lorsque les étudiants prévoient réussir une tâche particulière, ils déploient souvent des efforts accrus, demeurent résilients face à l'adversité et s'acquittent de la tâche plus efficacement (Eccles et al., 1998; Pintrich et Schunk, 2002).
2. Les étudiants sont habituellement motivés par les perceptions de maîtrise de l'apprentissage et du comportement.
  - Les étudiants qui ont l'impression de maîtriser leur acquisition de connaissances ont souvent des expériences d'apprentissage enrichissantes (Pintrich et Schunk, 2002; Skinner, Zimmer-Gembeck et Connell, 1998).
3. Un enthousiasme accru dans un domaine d'apprentissage peut motiver les étudiants.

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

**L'autogestion** est la réalisation d'objectifs d'apprentissage et la gestion des ressources et du soutien en matière d'apprentissage.

**L'autosurveillance** est le processus dans le cadre duquel l'apprenant assume la responsabilité de la construction d'une signification personnelle (l'intégration de nouvelles idées et de nouveaux concepts aux connaissances déjà acquises p. ex.).

**Motivation** est la valeur perçue et le succès anticipé des résultats d'apprentissage au moment où l'apprentissage débute.

(Garrison, 1997, p. 22-26)

# Questions de réflexion pour les étudiants : apprentissage autodirigé

## Autogestion

- Que voulez-vous apprendre de votre expérience de travail structurée?
- Comment prévoyez-vous atteindre ces résultats d'apprentissage?
- De quelles ressources et mesures de soutien disposez-vous?
- Quelles formes de soutien et d'aide vous sont fournies par votre superviseur en milieu de travail?
- Quelles sont les normes de pratique professionnelle de l'organisation?
- Quelles attentes avez-vous pour vous-même dans le milieu de travail?

## Autosurveillance

- Comment mesurerez-vous le succès de votre pratique dans le milieu de travail?
- De quelle manière recevrez-vous une rétroaction sur votre rendement continu dans le milieu de travail?
- Quelle rétroaction avez-vous reçue?
- De quelle façon réussissez-vous dans le milieu de travail?
- Quels aspects vous causent des difficultés?

## Motivation

- Quels sujets/quels contenus traités dans des cours précédents peuvent se rapporter à votre pratique dans le milieu de travail?
- Quelles compétences et habiletés apportez-vous à votre expérience de travail structurée?
- Quels intérêts personnels s'appliquent à votre expérience de travail?
- Quels sont les avantages de ce stage professionnel?
- Dans quelle mesure vous attendez-vous à réussir?
- Que pouvez-vous faire pour accroître la collaboration entre vous et votre superviseur en milieu de travail relativement à l'orientation de votre apprentissage?

- L'enthousiasme peut être généré par l'intérêt personnel (p. ex., l'emploi continu ou de la curiosité par rapport à un domaine) et le contexte situationnel (p. ex., l'attrait exercé par une activité en raison d'une tâche fascinante ou d'un contexte unique) (Eccles et al., 1998; Pintrich et Schunk, 2002).
4. La signification personnelle d'une tâche tend à motiver les étudiants.
- Les étudiants peuvent être motivés par les activités qu'ils jugent importantes ou qui semblent répondre à leurs

besoins personnels (Baker, 2012; Pintrich, 2003).

5. Les étudiants sont souvent motivés par des objectifs personnels.

- Ceux-ci incluent les *objectifs sociaux*, comme de réseauter avec de nouveaux employeurs ou de se faire de nouveaux amis dans l'environnement de travail, ainsi que les *objectifs scolaires*, comme l'obtention d'une note élevée pour le cours dans lequel s'inscrit l'apprentissage intégré au travail (Pintrich, 2003).

Chacun de ces processus motivationnels de base est appuyé par le modèle de l'apprentissage autodirigé; Garrison (1997) explique en effet qu'un étudiant est plus susceptible d'entamer l'étape motivationnelle du modèle s'il perçoit ses objectifs d'apprentissage comme étant réalistes, atteignables et importants. Il convient de souligner la nécessité d'intégrer les trois modes (autogestion, autosurveillance et motivation), chacun étant en effet amélioré par la maîtrise des deux autres modes par l'apprenant (Garrison, 1997). Par exemple, la motivation est accrue lorsqu'une personne perçoit

## Collège Niagara

Pendant mes études collégiales en assistance dentaire, j'ai fait un stage de deux semaines. Les premiers jours, j'ai observé les pratiques dentaires et le processus de stérilisation de l'équipement. Ce processus est très important pour les assistants dentaires. J'ai également observé les interventions des assistants auprès des patients : prise de rayons X pour le dentiste et préparation des patients en vue d'une intervention. Après la première semaine, j'ai aidé le dentiste à faire ses interventions. Durant nos interactions, j'ai appris comment le dentiste préférait que je lui passe les instruments et les types de produits qu'il préfère utiliser pour chaque traitement. L'expérience pratique à la clinique dentaire m'a vraiment aidée à rendre pertinente la théorie que j'apprenais au Collège Niagara puisque, en tant qu'assistante dentaire, j'ai pu voir directement son application concrète. J'ai obtenu mon diplôme en 2009 et je travaille à temps plein comme aide dentaire de niveau II.

### Natalie VanHerk

*Ancienne étudiante, School of Allied Health Dental Assisting Program  
Collège Niagara*

qu'elle maîtrise une tâche d'apprentissage et en assume la responsabilité (Garrison, 1997).

Mentionnons parmi les autres aspects qui ont été relevés comme importants dans le processus d'apprentissage autodirigé (Brockett et Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Patterson et al., 2002; Young et Baker, 2004) :

- la collaboration avec les pairs et les collègues (p. ex., aide dans l'élaboration d'un objectif, partage d'idées et de commentaires);
- des mesures d'évaluation appropriées (p. ex., évaluation par les pairs ou les enseignants) et une autoévaluation adéquate;
- la possibilité d'évaluer l'organisation à la fin de l'expérience de travail;
- la réflexion continue;
- la pensée critique.

## Défis de l'approche de l'apprentissage autodirigé

Malgré le potentiel bien documenté de l'apprentissage autodirigé (Hewitt-Taylor, 2001; Lunyk-Child et al., 2001), cette approche s'accompagne de défis pour les étudiants, les coordonnateurs de l'apprentissage intégré au travail et les enseignants. Les défis relevés dans les ouvrages ont notamment trait aux éléments suivants :

- anxiété ou réticence possible des étudiants face à une approche autodirigée en raison d'un manque perçu de structure (Burnard, 1991; Mifflin et al., 2000; Lunyk-Child et al., 2001);
- intégration pertinente de la technologie (Fischer et Scharff, 2010);
- choix du moment d'introduction de l'apprentissage autodirigé (p. ex., en première? En quatrième année?; O'Shea, 2002);

- faisabilité et mise en œuvre de l'approche dans certains domaines d'études ou des programmes axés sur des compétences techniques (p. ex., soins infirmiers, médecine; O'Shea, 2002);
- capacité de fournir aux étudiants le soutien et l'orientation appropriés au regard de leurs objectifs et plans d'apprentissage spécifiques (Fischer et Scharff, 2010).

En outre, il faut reconnaître que certaines tâches et certains objectifs peuvent profiter davantage d'un environnement d'apprentissage plus structuré, guidé par un enseignant, que d'approches autodirigées (Gawad et al., 2014; Rosser et al., 2007; Zeng, Woodhouse et Brunt, 2010). Ainsi, selon une étude réalisée par Abbas (2015), dans un groupe d'étudiants en médecine, les apprenants faisant l'objet d'une formation supervisée avaient amélioré plus rapidement certaines compétences chirurgicales spécifiques (c.-à-d. le temps de transfert de chevilles) que ceux ayant adopté une approche autodirigée à l'apprentissage de la tâche.

---

# FACILITATION DU LIEN THÉORIE-PRATIQUE GRÂCE À L'APPRENTISSAGE DIRIGÉ PAR L'ENSEIGNANT

Si l'on reconnaît les avantages de l'apprentissage dirigé par l'étudiant pour l'intégration de la théorie et de la pratique durant l'expérience de travail structurée, le rôle des enseignants demeure important pour la facilitation du lien théorie-pratique. Plus particulièrement, les enseignants pourraient aider les étudiants à intégrer la théorie et la pratique en les aidant à élaborer des résultats d'apprentissage qui guident l'établissement de ce lien, en facilitant les activités et discussions en classe et en fournissant aux étudiants des possibilités d'apprentissage théorique et pratique harmonisées aux résultats d'apprentissage du programme d'apprentissage intégré au travail programme.

---

## Appuyer l'apprentissage autodirigé par les étudiants

Pour aider les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique, la première responsabilité des enseignants et des coordonnateurs de programme est de délimiter soigneusement les résultats d'apprentissage attendus de l'expérience de travail et de s'assurer qu'ils correspondent aux tâches qui devront potentiellement être exécutées en milieu de travail ou durant le stage. Cela est essentiel pour s'assurer de la faisabilité de l'intégration de la pratique des étudiants en milieu de travail avec la théorie propre à leur domaine d'études, et comprend l'élaboration de résultats globaux, souples et éducatifs qui préservent l'intégrité pédagogique du cours et de l'expérience de travail structurée (Maher,

2004; Montrose, 2002; Sharp, 2001; Young et Baker, 2004). Pour définir des résultats d'apprentissage globaux, il importe que ceux-ci ne soient pas spécifiques au point de ne pas s'appliquer aux différents besoins des étudiants (Maher, 2004; Young et Baker, 2004). De plus, le processus d'élaboration de résultats souples avec les étudiants devrait être itératif afin d'en maximiser l'efficacité (Maher, 2004).

Ensuite, les enseignants des programmes d'apprentissage intégré au travail doivent appuyer l'intégration de la théorie et de la pratique par les étudiants en concevant des activités d'apprentissage et des évaluations essentielles qui viennent compléter et appuyer l'approche d'apprentissage autodirigée (Montrose, 2002). Il peut s'agir notamment d'un agencement des exercices de réflexion décrites au *Chapitre 3 : Réflexion* (tenue d'un journal, blogues vidéo, discussions en classe, études de cas, etc.). Ainsi, un programme portant sur la préparation expérientielle des enseignants a confié aux membres du corps professoral la responsabilité de remettre en question

les hypothèses sous-tendant la préparation des enseignants et d'encourager chez les étudiants des changements fondés sur la théorie et des données probantes, par le biais de la pratique (Sherman, 2005).

---

## Enseigner des connaissances et des compétences spécifiques à un sujet et transférables

Les enseignants pourraient également avoir la responsabilité de fournir aux étudiants le contenu théorique et pratique leur permettant de critiquer leur expérience de travail avant, durant ou après celle-ci, selon l'approche d'intégration (c.-à-d. pratique

éclairée par la théorie, théorie éclairée par la pratique, concurrente, en échafaudage).

Cela comprend la génération et la facilitation de connaissances spécifiques au sujet ou de cours de perfectionnement des compétences (Zeng, Woodhouse et Brunt, 2010). À titre d'exemple, Zeng, Woodhouse et Brunt (2010) ont conçu pour les étudiants de quatrième année de médecine un cours visant à perfectionner certaines compétences chirurgicales (suture, ligature, gestion de problèmes, etc.) touchant leur expérience de travail clinique dans un environnement calme et contrôlé. Plus précisément, chaque cours comprenait un bref exposé de la part de l'enseignant, suivi de démonstrations et de pratique active (Zeng, Woodhouse et Brunt, 2010). Comme on l'a constaté, l'enseignant doit fournir un enseignement efficace et élaborer des évaluations appropriées de l'apprentissage des étudiants (Krause, 1997).

La transmission aux étudiants d'un contenu théorique et pratique qui leur permette de critiquer leur expérience de travail comprend également l'encouragement de l'apprentissage chez les étudiants et la démonstration de connaissances, valeurs et compétences transférables (Lu, 2007; Maher, 2004). Comme l'affirme Maher (2004), les compétences transférables représentent un développement qui complète la compréhension par l'étudiant de connaissances propres à une discipline. Avec la croissance du nombre d'expériences d'apprentissage intégré au travail dans les programmes d'enseignement supérieur, ces compétences sont maintenant reconnues comme un aspect essentiel de l'éducation postsecondaire (Maher, 2004). Les compétences transférables incluent la curiosité, l'empressement, la résilience, la communication, la résolution de problèmes, la prise de décisions, l'esprit d'équipe, l'ambition et une solide éthique du travail

(Cuneen et Sidwell, 1993; Lu, 2007; Williams, 2004). Comme mentionné au *Chapitre deux : Expérience ciblée*, les **normes s'appliquant à la formation professionnelle fondée sur la pratique** qui sont habituellement liées à l'expérience de travail structurée des étudiants, comprennent les capacités et attributs du **professionnalisme et du sens civique**, du **jugement professionnel**, de la **communication et des interactions**, de la **maîtrise de l'information**, de la **compétence professionnelle** et de l'**aptitude à l'emploi** (Higgs, 2011). Le perfectionnement de ces compétences améliore souvent l'employabilité des étudiants à la suite de l'expérience d'apprentissage intégré au travail (Knight et Yorke, 2004; Maher, 2004).

NORMES S'APPLIQUENT À LA FORMATION PROFESSIONNELLE FONDÉE SUR LA PRATIQUE				
 <p><b>PROFESSIONNALISME ET SENS CIVIQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>responsabilité</li> <li>fiabilité</li> <li>inclusion sociale</li> <li>engagement-qualité</li> <li>perspective globale de la pratique</li> <li>responsabilité financière</li> <li>viabilité sociale et environnementale</li> <li>être un praticien réfléchi et un apprenant à vie</li> </ul>	 <p><b>JUGEMENT PROFESSIONNEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>réflexion critique</li> <li>souplesse</li> <li>adaptabilité</li> <li>résolution de problème</li> <li>créativité</li> <li>prise de décisions fondées sur l'éthique</li> <li>pratique licite</li> </ul>	 <p><b>COMMUNICATION ET INTERACTIONS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>communication professionnelle</li> <li>communication de soutien</li> <li>compétence culturelle</li> <li>confidentialité</li> <li>travail d'équipe</li> <li>collégialité</li> <li>collaboration</li> </ul>	 <p><b>MAÎTRISE DE L'INFORMATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>consultation de la nouvelle information</li> <li>jugement de l'information</li> <li>synthèse de l'information provenant de multiples sources</li> <li>production de rapports et de présentations multimédias</li> </ul>	 <p><b>COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET APTITUDE À L'EMPLOI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>connaissances professionnelles</li> <li>compétences professionnelles</li> <li>intégration de la théorie et de la pratique</li> <li>connaissance du milieu de travail/de la profession</li> <li>compétence relative aux pratiques de travail sécuritaires</li> <li>maîtrise des connaissances et compétences professionnelles</li> <li>initiative</li> <li>indépendance</li> </ul>

(Higgs, 2011)

# Aspects de la préparation de la facilitation du lien entre la théorie et la pratique

Pour faciliter l'établissement du lien entre la théorie et la pratique, les enseignants

des cours faisant partie d'un programme d'apprentissage intégré au travail devraient se renseigner eux-mêmes sur leur rôle en tant que facilitateur de l'apprentissage intégré au travail (p. ex., apprendre quelles sont les stratégies pédagogiques efficaces, connaître le contenu du plus vaste programme d'études et comprendre les résultats d'apprentissage ainsi que le contenu théorique et pratique connexe du programme d'apprentissage intégré au travail). Ils devraient être encouragés à réfléchir de façon continue à leur rôle, se voir assigner un mentor pour examiner leur

pratique et expérimenter ou pratiquer dans des environnements pertinents (Krause, 1997; Lu, 2007).

Les enseignants devraient être formés en stratégies d'intégration des approches d'apprentissage dirigées par l'enseignant et par l'étudiant aux fins d'intégration efficace de la théorie et de la pratique. L'enseignant pourrait par exemple donner un cours reposant sur la littérature et portant sur une compétence professionnelle (p. ex. la communication), puis encourager les étudiants à assumer la responsabilité et le



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Stratégies dirigées par l'enseignant pour motiver les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique dans le cadre de l'AIT

Facteurs liés à l'enseignement	Facteurs liés à l'information (contenu)	Facteurs liés à la présentation (prestation)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve d'enthousiasme à l'égard des éléments théoriques et pratiques de l'AIT.</li> <li>• Créer un rapport avec les étudiants.</li> <li>• Manifester un intérêt réel pour les étudiants et les liens faits entre la théorie et la pratique.</li> <li>• Fixer des attentes élevées mais réalistes pour la réalisation de l'intégration théorie-pratique.</li> <li>• Énoncer clairement les attentes en matière d'apprentissage et de comportement.</li> <li>• Apprendre aux étudiants comment réussir à faire le lien entre leur expérience de travail et la théorie.</li> <li>• Aider les étudiants se sentir des membres utiles de la collectivité d'apprenants universitaire et du milieu de travail.</li> <li>• Donner une rétroaction fréquente, rapide et positive qui appuie la conviction des étudiants qu'ils peuvent réussir à lier leur apprentissage théorique à la pratique dans un environnement de travail réel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer la pertinence / valeur de la capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique dans l'AIT; expliquer en quoi les connaissances / compétences seront utiles pour l'expérience de travail actuelle et future de l'étudiant.</li> <li>• Fournir des activités d'apprentissage bien organisées qui encouragent les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique.</li> <li>• Viser des résultats d'apprentissage du bon niveau; veiller à ce qu'ils soient conçus pour faire passer les apprenants au prochain niveau de compréhension; utiliser ces résultats d'apprentissage comme cible pour l'intégration de la théorie et de la pratique.</li> <li>• Fournir de multiples exemples concrets, pertinents et compréhensibles de liens entre la théorie et la pratique dans l'AIT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir aux étudiants des possibilités de participer activement à l'établissement de leurs propres résultats d'apprentissage pour l'AIT, de participer activement ainsi que d'interagir et de partager avec les autres (sentiment d'appartenance et d'importance c. isolement et anonymat).</li> <li>• Faire appel aux esprits par le biais de questions, de discussions, de démonstrations et de travaux écrits.</li> <li>• Solliciter les esprits et les corps par des expériences pratiques et des démonstrations physiques du lien théorie-pratique.</li> <li>• Faire appel aux attitudes, valeurs et sentiments par l'intermédiaire de débats, d'exposés de principe et de discussions sur l'éthique et de nature professionnelle.</li> <li>• Utiliser une variété de méthodes pédagogiques (discussion, groupe de travail, cours magistral, etc.); varier les stimuli (vidéos, tableaux-papier, documents audio, etc.).</li> </ul>

Adaptée de Osgood et Richter (2006, p. 15)



contrôle de l'exercice de ces compétences dans leur milieu de travail.

De la formation sur les approches pédagogiques à l'apprentissage qui mettent l'accent sur les liens entre la théorie et la pratique et qui aident les étudiants à passer des connaissances axées sur le contenu (connaissances déclaratives) à l'acquisition d'autres formes de connaissances, telles les connaissances procédurales (savoir « comment » fonctionne un processus; Raelin, 2010) serait également très utile.

En abordant l'apprentissage de cette manière, les étudiants ont tendance à comprendre comment appliquer les connaissances dans diverses situations (Spiro, Feltovich et Jacobson, 1996).

La formation destinée aux enseignants de l'apprentissage intégré au travail sur les approches pédagogiques efficaces pour l'intégration de la théorie et de la pratique comprend la formation sur les stratégies de motivation des étudiants à faire ces liens. Osgood et Richter (2006)

suggèrent un certain nombre de facteurs d'enseignement, d'information et de présentation pour la facilitation d'activités de formation qui sont motivantes pour les étudiants. Les exemples d'application de ces recommandations à l'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail incluent : les facteurs liés à l'enseignement, les facteurs liés à l'information et les facteurs liés à la présentation.

---

# FAUSSE DICHOTOMIE ENTRA THÉORIE ET PRACTIQUE

Lorsque l'on discute de la théorie et de la pratique, il importe de souligner le caractère erroné de la dichotomie que l'on crée entre la théorie et la pratique relativement aux bases présumées sur lesquelles chacune repose.

Le présent chapitre, à l'instar de la majorité des ressources qui fournissent de l'information sur l'intégration de la théorie et de la pratique dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, est axé sur le scénario selon lequel les étudiants intègrent la formation pratique acquise dans le milieu de travail à la théorie vue dans leur programme d'études. Bien que ce ne soit pas ici une description inexacte de la manière dont la théorie et la pratique peuvent être intégrée dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, il convient de reconnaître que le lien théorie-pratique n'est pas limité à ces sources.

« ...les distinctions actuelles entre la théorie et la pratique ainsi que l'écart entre les deux fréquemment mentionné par rapport au caractère inadéquat des expériences [dans] les milieux de l'éducation et le besoin de telles expériences dans des contextes pratiques sont encore largement fondés sur l'idée que la théorie (c.-à-d. le savoir conceptuel) est appris en classe et que la pratique ce (c.-à-d.

le savoir procédural) s'acquiert le mieux par la pratique. Cependant, cette prémisse même est tout à fait erronée. Les personnes apprennent des concepts, propositions, liens de causalité et connaissances factuelles (c.-à-d. la théorie) dans différents types de contexte, y compris les milieux de travail. Puis l'apprentissage de la façon de faire les choses (c. à d. l'apprentissage procédural) synonyme du terme « pratique » survient également dans les milieux de l'enseignement comme dans les milieux où des gens s'engagent dans la pratique en mettant en application des connaissances de manière à atteindre des objectifs. » (Billett, 2015, p. 22)

Reconnaissant cette fausse dichotomie, le présent guide soutient que pour maximiser l'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail, on devrait donner aux étudiants des possibilités d'acquisition de connaissances conceptuelles et procédurales, et des possibilités de pratique en milieu de travail

comme en milieu scolaire, et les encourager à miser sur ces possibilités. Nous sommes d'avis que plus on utilise de formes de théorie et de pratique dans chacun de ces environnements, plus profonde peut être l'intégration de la théorie et de la pratique, à la fois au sein et entre le milieu d'études et le milieu de travail. Parmi les façons dont les étudiants peuvent être exposés à la théorie dans le milieu de travail, mentionnons les ateliers de perfectionnement professionnel ou les séminaires sur les lieux de travail, les ressources documentaires fournies aux employés et apprenants dans le milieu de travail par l'intermédiaire de tâches spécifiques (p. ex., examen des antécédents d'un projet ou d'une procédure) et les discussions avec des mentors et des pairs sur les lieux de travail. Les exemples de manières d'acquérir des compétences pratiques à l'établissement d'enseignement incluent des sections pratiques et des laboratoires, et l'expérience pratique individuelle, avec des pairs ou des visiteurs en « classe ».

# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR FACILITER L'INTÉGRATION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE

## 4

- L'un des défis les plus importants qui se posent aujourd'hui pour l'AIT a trait à la capacité de faciliter et d'appuyer l'intégration par les étudiants de la matière vue en classe à la pratique, et vice versa (Boud et Symes, 2000; Stirling et al., 2014).
- Ce défi est exacerbé par la pression que subissent les programmes d'AIT pour atteindre un équilibre entre la base théorique des programmes d'études postsecondaires et « les compétences pratiques requises par l'industrie qui embauchera les diplômés » (Ruhanen, 2005, p. 34).
- L'intégration de la théorie et de la pratique dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail devrait être conçue comme un processus bidirectionnel. Il existe quatre approches différentes :
  - Théorie éclairée par la pratique – l'apprentissage pratique éclaire l'apprentissage théorique; peut s'appliquer le mieux aux résultats d'apprentissage universels (p. ex., les compétences liées au professionnalisme) ou à des résultats d'apprentissage spécifiques au domaine de pratique.
  - Pratique éclairée par la théorie – la théorie est appliquée ou mise en pratique par les étudiants dans le milieu de travail.
  - Approche concurrente – les étudiants apprennent le contenu théorique en même temps qu'ils s'engagent dans la pratique.
  - Échafaudage – progression et étayage continus de la théorie et de la pratique; les étudiants peuvent appliquer la théorie à la pratique ou la pratique à la théorie compte tenu de la nature cyclique de l'apprentissage.
- Le cadre théorique en trois étapes de Collingwood (2005) peut être utile pour appliquer l'approche de la théorie éclairée par la pratique à l'intégration. Il comprend trois étapes progressives :
  - Étape 1 – les étudiants utilisent les connaissances théoriques apprises précédemment pour se familiariser avec le milieu de travail.
  - Étape 2 – la théorie est appliquée pour éclairer ce qui se passe (et pourquoi) et les stratégies d'intervention possibles.
  - Étape 3 – les étudiants s'appuient sur leur utilisation de la théorie pour déterminer les connaissances, valeurs et compétences qui sous-tendent spécifiquement le service de l'agence où ils font leur stage et les mettent en pratique
- Les superviseurs en milieu de travail peuvent aider de trois façons à l'application de la théorie à la pratique (Munson, 1993) :
  - Discuter de la théorie et aider l'étudiant à établir des liens entre le matériel théorique à la pratique.

- Traduire le matériel conceptuel en un langage plus concret et utiliser des exemples.
- Ne présenter que le matériel pratique et permettre à l'étudiant de faire un lien.
- Fook et Gardner (2007) présentent un autre modèle de la réflexion critique :
  - Les étudiants s'engagent dans un processus cyclique :
    - Les étudiants pratiquent dans un milieu de travail et font l'expérience d'un problème ou d'un incident.
    - Ils réfléchissent à cette pratique, font appel à la théorie et dégagent un sens de l'interaction des influences.
    - Ils envisagent ensuite de nouvelles stratégies pour l'avenir
- Les recommandations visant une meilleure intégration incluent :
  - L'apprentissage intégré en tant que responsabilité partagée par tous les intervenants.
  - Les membres du corps professoral et du personnel font de l'intégration une composante de l'AIT par le biais des résultats d'apprentissage et de l'évaluation.
  - Les intervenants peuvent élaborer un plan d'action délibéré qui réintroduit les aspects théoriques ou pratiques afin de consolider l'apprentissage sur le terrain.
  - Les étudiants devraient intégrer ce qu'ils ont appris dans le milieu de travail et lier ces connaissances à la prochaine étape d'apprentissage théorique/intégré au travail.
  - Les contextes de pratique sont reconnus comme fournissant des expériences d'apprentissage de connaissances, de compétences et d'attitudes, et non seulement comme des endroits de pratique.
- Pratiques pédagogiques d'intégration de l'expérience de travail dans le cadre de cours d'enseignement supérieur :
  - Avant l'expérience de travail – orienter les étudiants aux exigences d'un engagement efficace; description de l'objectif de l'expérience de travail (p. ex., les responsabilités des intervenants); les préparer à être des apprenants proactifs; leur faire acquérir les compétences dont ils peuvent avoir besoin; les préparer à des confrontations possibles dans le milieu de travail.
  - Durant l'expérience de travail – veiller à ce que les étudiants soient guidés par des travailleurs d'expérience; les encourager à s'engager pleinement dans les tâches de travail liées à leurs résultats d'apprentissage; faciliter les échanges avec leurs pairs.
  - Après l'expérience de travail – donner aux étudiants la possibilité de partager avec d'autres leur apprentissage; les encourager à déceler les liens entre ce qu'on leur a enseigné et leur pratique en milieu de travail.
- Pour établir des liens entre la théorie et la pratique, l'enseignement postsecondaire s'est éloigné de son approche traditionnelle (enseignant responsable de l'apprentissage) pour adopter une approche où la responsabilité de l'apprentissage dirigé est partagée par l'étudiant et l'enseignant (Barret et Tagg, 1995).
- L'apprentissage autodirigé est une « méthode selon laquelle les apprenants sont motivés à assumer la responsabilité personnelle et la prise en charge collaborative des processus cognitifs (autosurveillance) et contextuels (autogestion) pour construire et confirmer des résultats d'apprentissage significatifs et valables » (Garrison, 1997, p. 18).
- Avantages de l'apprentissage autodirigé (Garrison, 1997; Montrose, 2002; Race, 1990 p. ex.) :
  - Peut augmenter la profondeur et la portée de l'apprentissage;
  - Permet aux étudiants de faire de façon autonome de meilleurs liens entre la théorie et la pratique;
  - Les étudiants apprennent à transférer leurs compétences à différents contextes, sont exposés à différentes perspectives, possèdent de la liberté quant au contenu et envisagent les répercussions possibles de l'apprentissage sur des enjeux sociaux plus généraux.
- Le modèle de l'apprentissage autodirigé de Garrison (1997) a été choisi comme cadre d'orientation pour l'établissement autodirigé par l'étudiant de liens entre la théorie et la pratique. La théorie comprend trois dimensions qui se recoupent :
  - L'autogestion – la réalisation d'objectifs d'apprentissage et la gestion des conditions contextuelles, dont la surveillance des objectifs, des méthodes, des ressources et du soutien disponibles pour l'apprentissage et les modes d'évaluation requis pour évaluer l'expérience.
  - L'autosurveillance – la construction par l'apprenant d'une signification liée à son apprentissage à la lumière des objectifs prédéterminés, des attentes et de l'expérience pratique.
  - La motivation – la valeur perçue et le succès anticipé des résultats d'apprentissage par l'apprenant au moment où l'apprentissage débute.
- Chaque mode (autogestion, autosurveillance et motivation) est amélioré par la maîtrise des deux autres (Garrison, 1997).
- Autres aspects relevés entre autres comme importants dans le processus d'apprentissage autodirigé (Brockett et Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Patterson et al., 2002; Young et Baker, 2004):
  - Collaboration avec les pairs et les collègues
  - Évaluation appropriée
  - Réflexion continue
  - Réflexion critique

- Défis de l'approche d'apprentissage autodirigée pour les étudiants, coordonnateurs de l'AIT et enseignants (p. ex. Burnard, 1991; Lunyk-Child et al., 2001; O'Shea, 2002) :
  - Anxiété ou réticence des étudiants face à une approche autodirigée
  - Intégration pertinente de la technologie
  - Choix du moment d'introduction de l'apprentissage autodirigé
  - Faisabilité et mise en œuvre de l'approche dans des certains domaines d'études ou des programmes axés sur des compétences techniques
  - Capacité de l'enseignant de fournir aux étudiants l'orientation appropriée au regard de leurs objectifs d'apprentissage
- Les enseignants jouent également un rôle important dans la facilitation de l'établissement de liens entre la théorie et la pratique (p. ex. Montrose, 2002; Young et Baker, 2004):
  - Acquérir une compréhension des cadres théoriques de l'apprentissage expérientiel.
  - Concevoir un programme d'études qui complète et appuie l'approche de l'apprentissage autodirigé.
  - Choisir un vaste contenu à voir en classe et élaborer des objectifs pédagogiques généraux et souples.
  - Faciliter les connaissances spécifiques à un sujet et le perfectionnement des compétences.
  - Encourager l'apprentissage et la démonstration de compétences transférables chez les étudiants.
  - Lier de manière significative l'apprentissage dirigé par l'étudiant et celui dirigé par l'enseignant.
- Stratégies dirigées par l'enseignant pour motiver les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique :
  - Facteurs liés à l'enseignant – enthousiasme à l'égard des éléments théoriques et pratiques de l'AIT; création d'un rapport; attentes élevées mais réalistes pour l'intégration théorie-pratique; attentes claires en matière d'apprentissage et de comportement; rétroaction fréquente, rapide et positive sur les liens entre la théorie et la pratique dans l'environnement d'AIT
  - Facteurs liés à l'information – démontrer la pertinence de l'établissement de liens entre la théorie et la pratique dans l'AIT; expliquer en quoi les connaissances et compétences seront utiles pour l'expérience de travail actuelle et future de l'étudiant; fournir des activités d'apprentissage bien organisées; veiller à ce que les résultats d'apprentissage soient conçus pour faire passer les apprenants au prochain niveau de compréhension; utiliser ces résultats d'apprentissage comme cible pour l'intégration de la théorie et de la pratique
  - Facteurs liés à la présentation – fournir aux étudiants des possibilités de participer activement à l'établissement de leurs propres résultats d'apprentissage et de les partager avec les autres; faire appel aux esprits par le biais de questions, de discussions, de démonstrations et de travaux écrits; solliciter les esprits et les corps par des expériences pratiques et des démonstrations physiques du lien entre la théorie et la pratique; faire appel aux attitudes, valeurs et sentiments par l'intermédiaire de débats, d'exposés de principe et de discussions sur l'éthique et de nature professionnelle.
- Il y a lieu de reconnaître le caractère erronée de la dichotomie entre la théorie et la pratique.
  - La division actuelle entre la théorie et la pratique est encore principalement fondée sur la perception que l'apprentissage de la théorie se produit dans la classe et que la pratique a habituellement lieu dans des milieux de travail (Billett, 2015).
  - Pour maximiser l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT, les étudiants devraient avoir des possibilités d'acquérir des connaissances théoriques et des connaissances procédurales ainsi que des possibilités de les mettre en pratique dans un milieu de travail et un milieu scolaire.





*« Je n'ai pas échoué. J'ai plutôt réussi en 2000 étapes. »*

– THOMAS EDISON



# EXPÉRIMENTATION DE NOUVELLES IDÉES

---

Dans ce chapitre, nous discutons de pratiques efficaces pour encourager le mode d'apprentissage de l'expérimentation active dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail. L'expérimentation est définie, puis un processus en quatre étapes d'élaboration d'un plan d'expérimentation est décrit. Il existe des pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiants, notamment leur permettre d'être créatifs, adaptatifs et de repousser les limites du possible dans l'environnement de travail. Les ouvrages abondants sur l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur peuvent également être appliqués en tant que stratégie pour encourager l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiants dans le contexte de l'expérience de travail structurée.

---

# EXPÉRIMENTATION

Le concept d'expérimentation dans le contexte de l'enseignement supérieur nous fait habituellement penser à des expériences scientifiques. Cependant, l'expérimentation peut également s'appliquer au contexte de l'apprentissage intégré au travail et être conceptualisée de façon similaire. Par exemple, une expérience scientifique débute par une hypothèse s'appuyant sur une théorie et une idée de ce que l'on veut faire. Il s'agit ensuite d'élaborer des méthodes d'expérimentation, de procéder à l'expérience, d'en évaluer l'efficacité et de déterminer si elle infirme ou confirme notre hypothèse.

De façon similaire, dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, un étudiant peut sur la base d'une réflexion critique et de l'intégration de son expérience en milieu de travail et de théories, concevoir une pratique pour le milieu de travail. L'étudiant décrit l'idée et sa justification, élabore un plan pour sa mise en œuvre et termine par une réflexion visant à déterminer si les objectifs visés par la nouvelle pratique ont été atteints ou non. Si l'expérimentation dans l'apprentissage intégré au travail est similaire à celle d'une expérience scientifique, elle est moins commune et beaucoup moins bien comprise.

Ce chapitre examine comment l'expérimentation par les étudiants peut être facilitée dans le cadre de l'expérience de travail structurée, en accordant une attention spéciale à l'encouragement de la créativité et de l'adaptabilité des étudiants dans le milieu de travail. En outre, on examine la possibilité de repousser les limites de l'apprentissage intégré au travail et de permettre aux étudiants de prendre plus de risques et de disposer d'une plus grande autonomie en ce qui concerne leurs expériences d'apprentissage.

## Définition et survol

Selon Kolb (1984), pour qu'une expérience d'apprentissage intégrale ait lieu, les étudiants doivent franchir chacune des quatre étapes de l'apprentissage – expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active (Rschick, Maypole et Day, 1998). Toutefois, la dernière étape est moins bien comprise et, par conséquent, moins délibérément intégrée au contexte de l'apprentissage intégré au travail (Stirling et al., 2014). Avant de parler des facteurs clés pour l'amélioration de l'intégration de l'expérimentation aux expériences de travail structurées des étudiants, il est essentiel de préciser et d'explicitier ce que nous attendons par expérimentation en apprentissage intégré au travail ou dans le milieu de travail. Nous nous tournons donc vers Kolb pour la conceptualisation et la définition de l'expérimentation active dans la théorie de l'apprentissage expérientiel. Kolb (1984; 1998) définit l'expérimentation active comme l'étape à laquelle « les étudiants vérifient des théories [et] font des prédictions au sujet de la réalité, puis agissent sur ces prédictions... l'apprenant tente de déterminer comment vérifier un modèle ou un plan pour une expérience à venir » (dans Akella, 2010, p. 102). Les caractéristiques centrales de l'expérimentation comprennent la

### Q TERMINOLOGIE CLÉ

**L'expérimentation** est définie comme l'étape de l'apprentissage expérientiel à laquelle « ... les étudiants vérifient des théories [et] font des prédictions au sujet de la réalité, puis agissent sur ces prédictions. »

(Akella, 2010, p. 102)

### CARACTÉRISTIQUES CENTRALES DE L'EXPÉRIMENTATION

- Résolution de problèmes
- Prise de décisions
- Application pratique
- Ouverture aux nouvelles expériences
- Adaptation au changement
- Orientation vers l'action
- Curiosité
- Créativité

(Evans et al., 2010)



résolution de problème (essais et erreurs), la prise de décisions, l'application pratique, l'ouverture aux nouvelles expériences, l'adaptation au changement, l'orientation vers l'action, la curiosité et la créativité (Evans, Forney, Guido, Patton et Renn, 2010).

Selon Goltz, Hiatapelto, Reinsch et Tyrell (2008), en raison de la mondialisation, les organisations exigent de plus en plus des employés qu'ils possèdent de solides compétences en matière de prise de décisions et de résolution de problèmes. Une des façons de se doter de tels employés est de faire apprendre ces compétences par les étudiants au niveau de l'enseignement supérieur avant qu'ils n'entrent sur le marché du travail (Freeman, 1995). Il est donc aujourd'hui plus que jamais essentiel d'élaborer et de mettre en œuvre un plan stratégique pour faciliter l'expérimentation

par les étudiants et l'amélioration des compétences en milieu de travail nécessaires pour proposer de nouvelles idées et en faire l'expérimentation.

Lorsque l'on cherche à augmenter la pratique de l'expérimentation active des étudiants en classe spécifiquement, il existe plusieurs techniques de participation que les membres du corps professoral ou du personnel peuvent utiliser pour que les étudiants puissent parler de leurs expériences et exprimer leurs points de vue, notamment : donner davantage d'exemples se rapportant aux étudiants; prévoir davantage d'exercices en classe et de possibilités de participation; utiliser plus fréquemment des moyens visuels (comme les vidéos), les jeux de rôle, le travail d'équipe et les discussions en classe, et faire preuve de plus d'ouverture et de

curiosité à l'égard des étudiants, de leur vie et de leurs activités (Akella, 2010). Dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, on peut faciliter l'expérimentation en offrant certaines possibilités, comme la collaboration à des équipes par exemple (Grossman, Wineburg et Woolworth, 2001; Little, 2002; Schwarz McCotter, 2001; Vescio, Ross et Adams, 2008); des situations d'apprentissage par problème (Yeo, 2009); la formation de collègues ou d'autres étudiants (Ha, 2008); la participation à des projets de travail et à des expériences de dépannage (Ha, 2008); la participation à des projets de recherche (Itin, 1999); l'apprentissage par étude de cas (Smith, 2000); et l'assignation de tâches (difficiles) spontanément ou sous pression (Middleton, 2002).

## ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

### Collège Seneca

En tant qu'étudiante en techniques de santé animale, j'ai beaucoup appris sur le soin des animaux et la pratique de technicienne vétérinaire. Pendant mes études à Seneca, j'ai eu la possibilité de travailler au Canine Wellness Centre où j'ai aidé à l'administration de traitements au laser et manuels ainsi que d'hydrothérapie. Un des faits saillants de mon travail au centre a été de collaborer avec mon superviseur pour élaborer une proposition de test de conditionnement physique canin. Avant d'entrer à Seneca, j'avais obtenu un grade de premier cycle du département de kinésiologie de l'Université MacMaster. Ça été fantastique de pouvoir appliquer mes études antérieures à mon travail de technicienne vétérinaire et de participer à cette pratique novatrice du Canine Wellness Centre. Je travaille maintenant à temps plein à la Société pour la protection des animaux de Toronto.

#### Christina Giordmaina

*Ancienne étudiante, Techniques de santé animale  
Collège Seneca*

## TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES POUR PROMOUVOIR L'EXPÉRIMENTATION PAR LES ÉTUDIANTS DANS LE CADRE DE L'AIT

- Exemples descriptifs en classe de l'application concrète de la théorie
- Possibilités de s'exercer à l'expérimentation en classe (jeux de rôle, travail d'équipe, discussions de groupe, etc.)
- Manifestation d'ouverture et d'intérêt à l'égard des intérêts, idées et activités des étudiants
- Exposition à des situations d'apprentissage axé sur des problèmes en milieu de travail
- Possibilités de collaboration à des équipes en milieu de travail
- Formation/mentorat entre pairs
- Règlement de défis en milieu de travail
- Participation à des projets de recherche
- Apprentissage par étude de cas
- Assignation de tâches difficiles spontanément ou sous pression

**Sources :** Akella, 2010; Grossman et al., 2001; Ha, 2008; Itin, 1999; Little, 2002; Middleton, 2002; Schwarz McCotter, 2001; Smith, 2000; Vescio et al., 2008; Yeo, 2009

# Élaboration d'un plan d'expérimentation

Le résultat attendu d'un plan d'expérimentation est que les étudiants mettent à l'essai leurs nouvelles connaissances. Tant dans la salle de classe que dans le milieu de travail, un plan explicite et stratégique peut être utilisé pour faciliter l'expérimentation des étudiants. L'élaboration d'un plan d'expérimentation comporte quatre étapes de base : 1. La production d'une idée; 2. La détermination de la stratégie de mise en œuvre; 3. La mise en œuvre de l'idée; 4. L'évaluation et la réflexion.

## 1. Produire une idée

La première étape de l'élaboration d'un plan d'expérimentation est de cerner un besoin, un défi ou une possibilité dans le milieu de travail ainsi qu'une idée de résolution ou d'avancement.

Cette étape peut être dirigée par le membre du corps professoral ou du personnel responsable de la prestation du programme d'apprentissage intégré au travail, le superviseur en milieu de travail ou l'étudiant même. Plus spécifiquement, la génération d'une idée peut être provoquée par des résultats d'apprentissage proposés par l'établissement d'enseignement, des activités d'apprentissage appliquées ou des tâches qui mettent les étudiants au défi de proposer de nouvelles directions ou des avancées pour la pratique en milieu de travail (p. ex. discussions en classe, projets d'étude de cas, exercices de résolution de problème). Un étudiant peut être informé d'un défi ou d'une possibilité d'avancement dans le milieu de travail directement par son superviseur à cet endroit, des collègues ou des clients, et la production d'idées peut être facilitée par des séances de recherche de solutions ou de remue-méninges. Des idées d'améliorations correspondant à des secteurs ayant des besoins ou offrant des possibilités peuvent également être générées de manière autonome par l'étudiant qui exerce sa curiosité, sa créativité, sa réflexion critique et qui met en application les liens entre la théorie et la pratique qu'il a établis durant l'expérience d'apprentissage intégré au travail.

À titre d'exemple, un étudiant en orthophonie qui fait un stage clinique dans une école élémentaire travaille individuellement avec une élève non verbale et constate qu'aucune formation n'est donnée aux autres élèves de la classe sur l'utilisation du langage gestuel – une stratégie de communication couramment utilisée par cette élève à la maison et avec l'enseignant et l'assistant à l'enseignement dans la classe. Il se rappelle avoir lu, dans un cours précédent à l'université, un article sur l'influence de la compétence en communication entre pairs sur le développement social et l'amitié, et il décide que la formation au langage gestuel de toute la classe est peut-être une bonne idée.

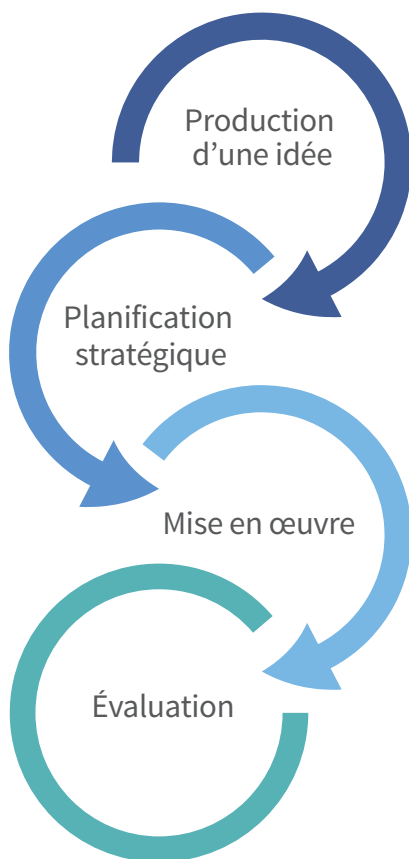
## 2. Déterminer la stratégie de mise en œuvre

La prochaine étape de l'élaboration d'un plan d'expérimentation est de décider le meilleur moyen d'aller de l'avant, ce qui comprend la détermination des ressources, de la faisabilité et de mécanismes de contrôle. Plus précisément, après avoir eu

une idée, l'étudiant peut se demander : « Que faut-il pour mettre cette idée en œuvre? »; « Puis-je le faire avec les ressources disponibles? »; « Quel est le moment le plus approprié pour concrétiser cette idée et quelle est la meilleure façon de procéder? »; « Qui d'autre devrait participer? » L'étendue et la profondeur de la planification stratégique varie en fonction de la portée de l'idée, mais il est recommandé que dans tous les cas les étudiants prennent un moment pour évaluer de façon éclairée les répercussions et les considérations liées à la nouvelle idée.

C'est toujours une bonne idée que de consigner par écrit l'idée et le plan de mise en œuvre, peu importe qu'il s'agisse de son degré de complexité, puisque cela précise les détails pertinents de l'idée ou du plan et permet à l'étudiant d'assurer le suivi de ses propres progrès et du développement de l'idée. Une fois que le plan est consigné par écrit avec le plus de détails possibles – par exemple, possibilité d'une avancée ou besoin cerné; idée; ressources nécessaires; échéancier; objectif, solution ou produit final; obstacles ou défis perçus, etc. – il peut être communiqué aux intervenants.

Lors de la planification stratégique, en plus d'évaluer de façon éclairée et de documenter l'idée et le plan de mise en œuvre, l'étudiant devrait déterminer quels intervenants sont concernés par le processus et partager son idée et son plan avec eux. Il faut donc non seulement déterminer quels sont les intervenants et les ressources nécessaires pour mener à bien l'idée et le plan, mais également partager le plan prévu avec ces personnes. Toute expérience d'apprentissage intégré au travail nécessite un partenariat collaboratif entre l'établissement d'enseignement, l'organisation d'accueil et l'étudiant (Reeve et Gallacher, 2005). Par conséquent, quelle que soit la personne à l'origine de l'idée ou du plan, il faut le que l'idée ou le plan soit partagé avec chaque partenaire. Cette étape devrait avoir principalement pour but de solliciter les commentaires des intervenants avant de mettre le plan en œuvre et, une fois les commentaires reçus, d'apporter les changements requis. Parmi les changements possibles; l'établissement d'enseignement peut suggérer des façons d'évaluer le rendement de l'étudiant relativement à l'idée ou au plan, ou encore de mieux intégrer la théorie; l'organisation



d'accueil peut demander que le plan respecte des règlements internes ou que d'autres membres du personnel et étudiants s'ajoutent au processus; et les étudiants peuvent vouloir avoir leur mot à dire à propos de ce qu'ils voudraient apprendre et perfectionner en y participant.

### 3. Mettre l'idée en œuvre

Une fois que le plan est dans sa forme finale et qu'il a fait l'objet de commentaires, il est prêt à être mis en pratique. Tout au long de cette étape, la rétroaction et les communications devraient être régulières entre les intervenants et les défis imprévus et révisions nécessaires du plan pris en compte.

### 4. Évaluer et réfléchir

Enfin, une fois l'idée et le plan générés, il est essentiel d'évaluer l'efficacité du plan, les aspects à améliorer et l'apprentissage réalisé par l'étudiant. Cela peut être fait de manière officielle (évaluation par le mentor du rendement de l'étudiant relativement à l'idée et au plan p. ex.) ou officieusement (conversations informelles avec le mentor ou des membres du corps professoral ou du personnel, ou rétroaction de ces personnes). Les réflexions de l'étudiant sur le processus et le résultat du plan doivent également être prises en compte, y compris ses perceptions sur le processus, de la valeur ajoutée de l'idée et du plan pour l'organisation d'accueil, des liens à la théorie qui ont étayé l'idée et le plan, et de la réussite de l'idée et du plan (telle que définie par l'étudiant). Idéalement, cette évaluation suscitera des idées pour d'autres améliorations, menant au lancement d'un nouveau plan d'expérimentation.

En plus de la création et de l'utilisation d'un plan d'expérimentation, d'autres facteurs clés pouvant faciliter la production de nouvelles idées par les étudiants et leur capacité de les mettre en œuvre dans le milieu de travail devraient être pris en considération. La capacité des étudiants de concevoir et de mettre à l'essai de nouvelles idées est influencée par leur degré de créativité, leur capacité d'adaptation et leur volonté de repousser les limites du possible dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail.

## Exemple de plan d'expérimentation

### 1. Produire une idée

**IDÉE :**

**JUSTIFICATION :**

- *Quelle possibilité, quel besoin ou quel défi a été relevé dans le milieu de travail?*
- *Comment peut-on y répondre ou l'avancer?*

### 2. Stratégie de mise en œuvre

**RESSOURCES :**

**ÉCHÉANCIER :**

**PROCESSUS :**

**MEMBRES DE L'ÉQUIPE :**

- *Que faut-il pour mettre l'idée en œuvre?*
- *Puis-je répondre à ces exigences avec les ressources disponibles?*
- *Quel moment et quel processus conviendraient le mieux à la mise en œuvre?*
- *Suis-je dans une bonne position pour concrétiser cette idée?*
- *Qui d'autre devrait y participer?*

### 3. Mise en œuvre

**FORCES :**

**DÉFIS :**

- *Quels ont été les commentaires sur la mise en œuvre de l'idée?*
- *Quelles sont certaines des forces? Quels sont certains des défis?*

### 4. Évaluer et réfléchir

**EFFICACITÉ :**

**ASPECTS À AMÉLIORER :**

**VALEUR :**

**APPRENTISSAGE DE L'ÉTUDIANT :**

- *L'idée était-elle efficace? Comment le sais-je?*
- *Comment l'idée ou la mise en œuvre pourrait-elle être améliorée?*
- *Quelle valeur cette idée a-t-elle ajoutée?*
- *Qu'est-ce que j'ai appris*

# CRÉATIVITÉ

La créativité a suscité de plus en plus d'attention au cours des dernières décennies, les éducateurs faisant la promotion de l'importance de la pensée créatrice dans la classe et à l'extérieur (Brown et Kuratko, 2015).

La créativité a suscité de plus en plus d'attention au cours des dernières décennies, les éducateurs faisant la promotion de l'importance de la pensée créatrice dans la classe et à l'extérieur (Brown et Kuratko, 2015). Toutefois, en raison de leur nature, les tâches de travail exécutées par les étudiants durant l'expérience d'apprentissage intégré au travail sont souvent efficaces pour l'acquisition de nouvelles connaissances pratiques sans toutefois accorder aux étudiants suffisamment de souplesse pour l'expression de la pensée novatrice et de la créativité (Estes, 2004; Moore, 2010). Selon Sternberg et Lubart (1999), deux caractéristiques définissent la créativité : « La capacité de produire un travail à la fois novateur (original, inattendu) et approprié (utile, capable de s'adapter aux contraintes d'une tâche) » (p. 3).

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

### Caractéristiques définissant la créativité

- La capacité de produire un travail à la fois novateur (original, inattendu).
- La capacité de produire un travail approprié (utile, capable de s'adapter aux contraintes d'une tâche).

(Sternberg et Lubart, 1999)

Dans l'économie actuelle, les organisations qui sont capables de cultiver la créativité et l'engagement des employés en vue d'encourager le travail novateur connaissent un succès beaucoup plus important que les autres (Kuratko, Ireland et Hornsby, 2001). Cependant, le monde de l'éducation qui prépare les étudiants

à contribuer de manière inventive au milieu de travail « a pris du retard dans l'instauration de changements innovateurs pour l'enseignement au XXI<sup>e</sup> siècle » (Brown et Kuratko, 2015, p. 147).

Une des solutions pour améliorer les capacités créatrices des étudiants est

LA CAPACITÉ DES ÉTUDIANTS DE COCENVOIR ET DE METTRE À L'ESSAI DE NOUVELLES IDÉES EST INFLUENCÉE PAR LEUR DEGRÉ DE CRÉATIVITÉ, LEUR CAPACITÉ D'ADAPTATION ET LEUR VOLONTÉ DE REPOUSSER LES LIMITES DU POSSIBLE DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL.



d'orienter leurs connaissances, pratiques et attitudes vers la créativité par le biais de l'apprentissage intégré au travail. Brown et Kuratko (2015) proposent un ensemble de lignes directrices destinées à aider les enseignants et le personnel à utiliser les possibilités offertes par l'apprentissage intégré au travail pour encourager la créativité des étudiants dans le milieu de travail, ce qui nécessite notamment de préciser le problème avant d'en concevoir la solution; de démontrer le processus par itérations; d'agir de façon stratégique plutôt que tactique; de faire preuve d'ouverture en même temps que de restriction; et de mettre en place des possibilités de travail d'équipe et d'affectations changeantes.

- **Préciser le problème avant d'en concevoir la solution** – la créativité donne aux étudiants la possibilité d'élaborer et de peaufiner la formulation d'un problème et des idées pour sa résolution plutôt que de laisser à d'autres la formulation du problème et des solutions.
- **Démontrer le processus par itérations** – souligne qu'il est important de récompenser chez les étudiants le

processus utilisé pour s'attaquer au problème cerné plutôt que simplement la solution élaborée. Ainsi, le fait de demander aux étudiants d'élaborer un certain nombre de solutions et de les soumettre dans le cadre de leur travail final est une façon de saisir ce processus.

- **Agir de façon stratégique plutôt que tactique** – suggère que les étudiants devraient être encouragés à penser au-delà des problèmes pratiques pour élaborer plutôt des solutions de rechange qui prennent en considération des facteurs autres que ceux qui leur ont été présentés. C'est ce qui se produit lorsqu'une organisation de travail soumet à un étudiant un problème pratique qu'il doit résoudre et que celui-ci est limité à élaborer et à suggérer des activités tactiques qui aideront l'organisation à réussir un plan d'action. On devrait plutôt permettre à l'étudiant de penser au-delà des décisions tactiques et lui accorder la liberté d'élaborer des solutions de rechange qui ne portent que sur le problème présenté (Dunne et Martin, 2006; Dym, Agogino, Eris, Frey et Leifer, 2005).

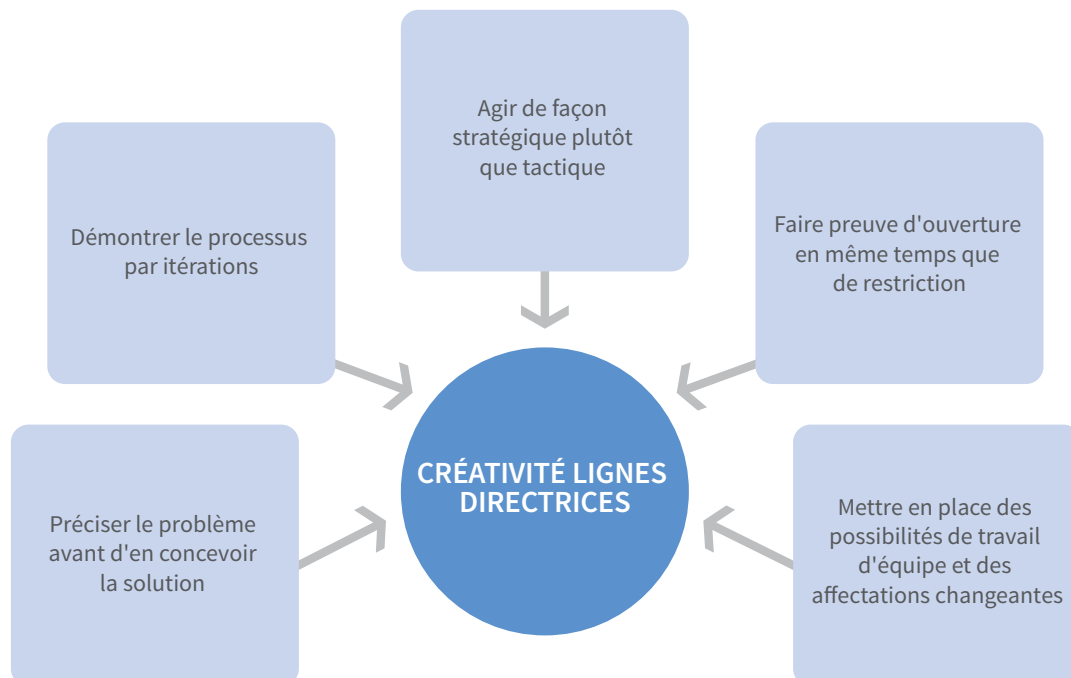
- **Faire preuve d'ouverture en même temps que de restriction** – reconnaît que si les projets ouverts donnent aux étudiants la possibilité de faire preuve de créativité lorsqu'ils élaborent des solutions, certaines contraintes doivent être imposées pour donner lieu à l'innovation (Goodale, Kuratko, Hornsby et Covin, 2011; Mumford, Hunter et Bedell-Avers, 2008).

- **Travail d'équipe et affectations changeantes** – les étudiants sont affectés en alternance, au hasard, à des équipes afin de s'assurer qu'ils s'adaptent continuellement à de nouveaux coéquipiers, nouveaux rôles, nouvelles façons de penser et à différentes perspectives. Ces affectations contribueront à améliorer leurs aptitudes en leadership et en communication, et leur capacité de concevoir de nouvelles idées sur la base des différentes perspectives auxquelles ils ont été exposés dans le milieu de travail ou durant le projet (Hansen, 2006).

À ces lignes directrices concrètes s'ajoutent diverses formes de créativité qui existent

### Lignes directrices à l'intention des membres du corps professoral/du personnel visant l'amélioration de la créativité des étudiants durant l'AIT

(Brown et Kuratko, 2015)



pour des fins différentes. Selon DeGraff et Lawrence (2002), **quatre types principaux de créativité** décrivent les tendances créatrices d'une personne ou d'un groupe. Ces quatre types sont conceptualisés en « profils de créativité » : imaginer, investir, améliorer et incuber.

- **Imaginer** – ce profil a trait à des idées et visions révolutionnaires pour le futur. Il convient le mieux aux situations qui nécessitent la production d'idées divergentes pour répondre à un défi provenant de l'extérieur. Il n'est donc pas surprenant que le profil imaginer implique des risques élevés et de grandes retombées. Par exemple, une organisation qui connaît un grand succès demande à un groupe d'étudiants en stage de mettre au point une campagne de publicité pour commercialiser un nouveau produit en Ontario. En vertu du profil imaginer, l'organisation encouragerait les pensées et idées radicales et serait prête à ce que des étudiants travaillent à ce projet en raison des retombées potentiellement importantes qui en découleraient sous forme de ventes. Si le projet échoue, l'organisation dispose d'un coussin financier pour absorber la perte.
- **Investir** – ce profil concerne la conversion de la créativité en action grâce aux ressources et à la discipline. À l'instar du profil imaginer, le profil investir compte sur la créativité pour produire des gains monétaires. Cependant ces deux profils diffèrent dans la mesure où le profil investir exige que les risques liés à la créativité soient calculés. Les idées convergentes y sont bien accueillies pour faire face à un défi externe. Bref, cette approche a généralement tendance à éviter les risques importants. Par exemple, une organisation sans but lucratif aimerait organiser une activité afin de recueillir des fonds, notamment pour ses activités de sensibilisation. On a confié à des étudiants en stage la tâche

de concevoir et d'organiser de manière créative l'activité, mais ils ont reçu des consignes strictes et doivent tirer parti des produits et des services de l'organisation et limiter leur investissement dans cette activité au cas où ils n'atteindraient pas les objectifs escomptés.

- **Améliorer** – ce profil met l'accent sur la mise en valeur de quelque chose qui existe déjà et son amélioration. Dans ce type d'approche, les systèmes internes produisent une solution convergente. Le profil améliorer est utile pour accroître la qualité ou tirer le meilleur parti possible de quelque chose qui existe déjà. Les limites du contrôle sont au centre de cette approche puisqu'elles permettent à des parties interdépendantes de travailler ensemble pour faire des gains supplémentaires. En voici un exemple : une firme d'ingénierie demande à une équipe d'étudiants d'améliorer la durabilité d'un produit qui existe déjà. Les étudiants travaillent avec un gestionnaire de projet, un concepteur de logiciels, un expert en technologie et une équipe de spécialistes du produit, faisant tous partie de la firme. Cette nouvelle équipe interdépendante travaille alors à l'intérieur d'un système de structures et de processus normalisés pour réaliser des gains en améliorant le produit.

- **Incuber** – ce profil vise la créativité à long terme rendue possible par le recrutement et le perfectionnement de gens dans le meilleur environnement possible. On procède notamment au « dépistage de talents » à l'interne et les habiletés diversifiées de différentes personnes sont cultivées pour assurer la viabilité de la créativité. Compte tenu du potentiel à long terme de cette approche, il faut du temps et de la patience avant que l'on puisse constater ou reconnaître les retombées. L'exemple suivant illustre le profil incuber dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail. Le superviseur d'une clinique de physiothérapie, où un étudiant fait son stage clinique, remarque que l'étudiant possède d'excellentes habiletés interpersonnelles et l'affecte par conséquent à la réception pour qu'il accueille les patients. Pendant le stage, le gestionnaire constate également que l'étudiant s'intéresse à la technologie et qu'il apprend rapidement. Il est possible que l'étudiant commence à traiter des patients en vertu des modalités de la clinique en bénéficiant de la supervision et de l'orientation de son superviseur en milieu de travail. À la fin de son stage, l'étudiant contribue à plusieurs aspects de la clinique, grâce en partie au gestionnaire qui a su déceler son talent et qui lui a assigné les tâches appropriées.

### Profils de la créativité

(DeGraff et Lawrence, 2002)



# ADAPTABILITÉ

Kolb (1984) croit que la capacité des étudiants de s'adapter à leur environnement et à des contextes en évolution caractérise le mode de l'expérimentation active de la théorie de l'apprentissage expérientiel. Plus précisément, ces caractéristiques dressent également le tableau du style d'apprentissage accommodateur (Kolb, 1984; Evans et al., 2010).

Selon Evans et al. (2010), les accommodateurs sont décrits comme prêts à prendre des risques, préfèrent résoudre les problèmes par essais et erreurs plutôt que par raisonnement analytique et s'adaptent bien aux situations changeantes. L'adaptabilité fait par conséquent partie intégrante de l'expérimentation de nouvelles idées et devait être appuyée et encouragée dans l'expérience de travail structurée.

Hall (2005) voit l'adaptabilité comme la capacité de changer, ce qui comprend la compétence et la motivation pour le faire. On a souligné que les organisations de travail d'aujourd'hui changent et sont plus dynamiques que jamais (O'Connell, McNeely et Hall, 2008; Pearlman et Barney, 2000; Pulakos, Arad, Donovan et Plamondon, 2000; Sanchez et Levine, 2001), ce qui réaffirme et justifie le besoin d'étudiants capables de s'adapter au milieu de travail, tant durant leur apprentissage intégré au travail qu'une fois qu'ils reçoivent leur diplôme. Ainsi, dans le cadre de leur expérience de travail structurée, les étudiants peuvent avoir à faire face à des progrès technologiques dans le milieu de travail, à travailler avec des personnes dont les antécédents culturels et professionnels sont variés ou à apprendre de nouvelles

compétences afin d'être choisis pour différents projets. Il s'ensuit que les étudiants doivent « être de plus en plus adaptatifs, polyvalents et tolérants de l'incertitude pour fonctionner efficacement dans ces environnements changeants et variés » (Pulakos et al., 2000, p. 612).

Un étudiant peut acquérir de l'expérience de diverses façons en s'exerçant à s'adapter à son expérience de travail structurée. Il peut notamment : 1. composer avec des situations d'urgence et de crise; 2. composer avec le stress au travail; 3. résoudre les problèmes de manière créative; 4. faire face à des situations professionnelles incertaines et inattendues; 5. apprendre les tâches, technologies et procédures liées au travail; 6. démontrer son adaptabilité interpersonnelle – faire preuve de souplesse et d'ouverture d'esprit dans ses rapports avec les autres et établir des relations efficaces dans le milieu de travail; 7. démontrer son adaptabilité culturelle – faire des démarches pour se renseigner sur le climat, l'orientation, les besoins, les valeurs d'autres groupes, organisations et cultures, et les comprendre, et bien s'intégrer et s'ajuster au besoin; 8. démontrer la capacité de s'adapter physiquement – en fonction de situations

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

### Caractéristiques qui définissent l'adaptabilité

- Être prêt à prendre des risques
- Utiliser l'approche essais et erreurs pour résoudre les problèmes
- S'adapter aux situations changeantes

(Evans et al., 2010)

environnementales extrêmes (température, propreté, tâches exigeantes physiquement ou ardues, etc.) (Pulakos et al., 2000).

Malgré les problèmes communs relevés par les ouvrages en ce qui concerne le développement de l'adaptabilité – difficile à mesurer, à prédire et à enseigner efficacement (Pulakos et al., 2000) – Levin (2015) décrit un éventail de compétences et de pratiques pouvant faire l'objet d'une formation approfondie en vue d'accroître l'adaptabilité et de faire face aux changements futurs dans les milieux de travail. Ces dimensions peuvent être appliquées au développement de l'adaptabilité chez les étudiants dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail. Les dimensions de Levin (2015) sont les suivantes : **initiative; coopération; travail en groupe; formation entre pairs; évaluation; raisonnement; résolution de problèmes; obtention et organisation de l'information; planification; aptitudes d'apprentissage; et compétences multiculturelles.** L'exemple qui suit inscrit ces dimensions dans la pratique. Patricia est étudiante et fait un stage dans une banque alimentaire communautaire. La machine qui trie les aliments est tombée en panne récemment et puisqu'il n'y a pas

suffisamment de fonds pour la remplacer, Patricia aimerait présenter un plan à son superviseur pour améliorer le tri et le stockage des aliments non périssables (**initiative**). Elle s'adresse à deux autres stagiaires ainsi qu'à deux bénévoles qui travaillent à la banque alimentaire pour leur demander de travailler avec elle sur son idée (**coopération; travail de groupe**). À ce moment, un des bénévoles qui travaille à la banque depuis un certain temps lui fait des commentaires sur son plan (**formation entre pairs**), ce qui incite l'autre bénévole et les deux stagiaires à souligner des

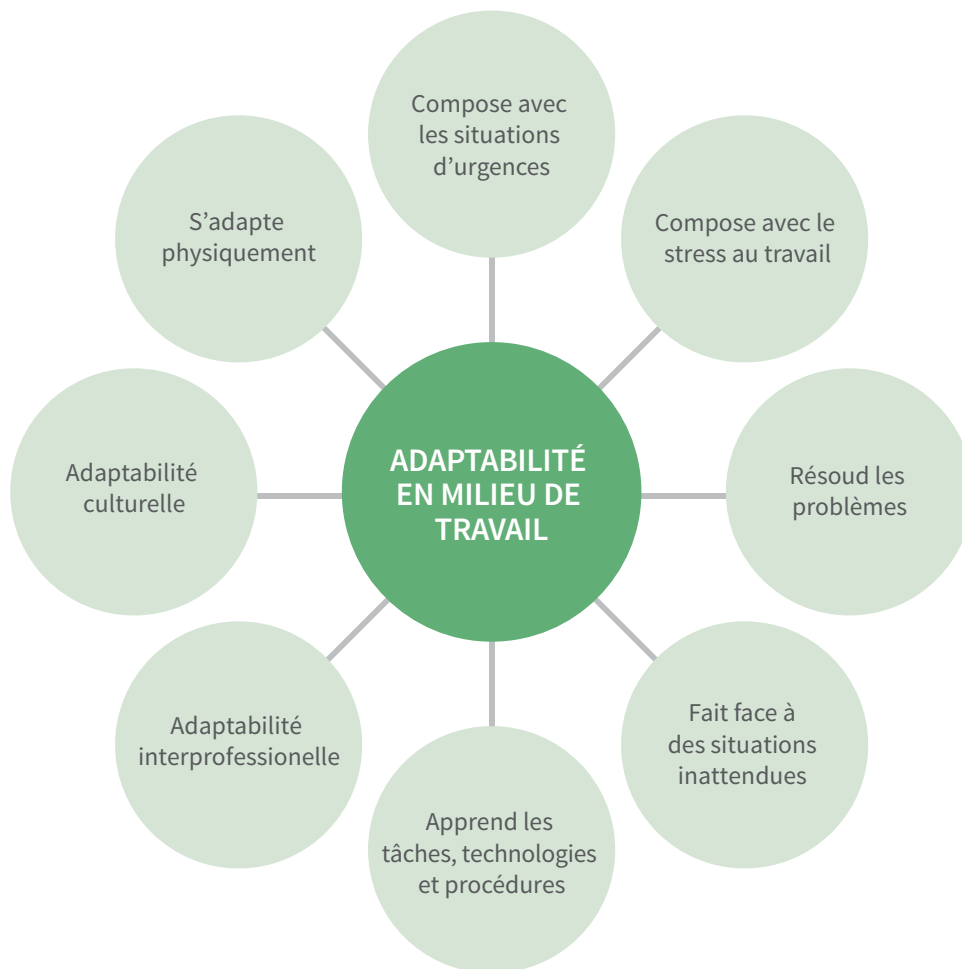
problèmes (**potentiels**) additionnels relatifs à son idée. Patricia pense alors à une idée de rechange, précisant pour tout le monde les nouvelles données concernant le projet et comment cette information sera utilisée pour exécuter le nouveau plan (**obtention et utilisation d'information**). Le groupe, qui unanimement appuie le plan, le présente au superviseur et, dans la semaine qui suit, ils travaillent à sa mise en œuvre (**résolution de problèmes**).

Les gains les plus importants en termes de productivité des travailleurs résultent

de leur adaptabilité au changement (Levin, 2015). C'est pourquoi les étudiants devraient être encouragés à essayer de nouvelles choses et à faire des essais tout au long de leur expérience d'apprentissage intégré au travail. Non seulement les étudiants acquerront-ils de cette façon une caractéristique importante pour leur succès professionnel futur, mais ils se livreront activement au mode d'expérimentations active de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et, par conséquent, rehausseront la qualité éducative de leur expérience de travail.

### Huit dimensions du rendement adaptatif en milieu de travail

(Pulakos et al., 2000)





## FORMATION DES ÉTUDIANTS EN ADAPTABILITÉ

Compétence/pratique	Description
Initiative	Motivation à penser et à agir de manière indépendante
Coopération	Interaction constructive axée sur un but
Travail en groupe	Atteinte des objectifs à court terme liés à la réalisation efficace d'une tâche ou d'une activité et de l'objectif à long terme de maintien du groupe
Formation entre pairs	Encadrement, consultation et formation formels et informels entre pairs
Évaluation	Appréciation et évaluation de la qualité d'un produit ou d'un service
Raisonnement	Productions d'arguments logiques
Résolution de problèmes	Énoncé de problèmes, production de solutions de rechange et de leurs conséquences, sélection et mise en œuvre d'une solution de rechange
Prise de décisions	Utilisation des éléments de la résolution de problèmes sur une base continue
Obtention et utilisation de l'information	Décisions quant à l'information pertinente, l'endroit où l'obtenir et la façon de l'utiliser
Planification	Établissement d'objectifs, détermination de l'échéancier et des priorités des tâches afin de le mener le travail à bien
Aptitudes d'apprentissage	Compétences cognitives et affectives qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances
Compétences multiculturelles	Compréhension de la manière de travailler avec des personnes d'autres cultures du point de vue de la langue, des styles de communication et de valeurs diversifiées
Levin (2005)	

# REPOUSSEMENT DES LIMITES

La perspective voulant que les enseignants des programmes d'apprentissage intégré au travail devraient exercer moins de contrôle sur les étudiants de niveau postsecondaire et leur permettre plus d'autonomie au regard de leur apprentissage a reçu une attention plus en plus importante depuis les 25 dernières années (Dworkin, 2005; Lightfoot 1997). Dans le cadre d'expériences d'apprentissage intégré au travail moins contrôlées, les étudiants sont encouragés à essayer de nouvelles choses et à expérimenter de nouvelles idées.

Les défenseurs de cette perspective vont un peu plus loin et suggèrent que les étudiants cherchent activement à prendre des risques lorsqu'ils donnent forme à leurs expériences d'apprentissage intégré au travail en raison du défi que cela représente et de l'enthousiasme qui en découle (Chassin, 1997; Lightfoot, 1997). Par conséquent, lorsque l'on organise l'expérience de travail structurée, il importe de porter attention aux structures mises

en place et qui sont susceptibles de limiter ou mieux encore de libérer la créativité et la capacité d'innovation de l'étudiant. En plus de l'incidence de l'expérimentation, les avantages pour l'étudiant d'un environnement d'apprentissage intégré au travail moins structuré comprennent le perfectionnement accru des compétences intellectuelles, professionnelles et interpersonnelles, de meilleures habitudes d'apprentissage et une plus grande

employabilité (Freestone, Thompson et Williams, 2006), ainsi qu'une plus grande autoefficacité (relativement aux tâches) (Subramaniam et Freudenberg, 2007). Qui plus est, Giddens (1991) et Duke (2004) croient que les étudiants qui recherchent les occasions d'assumer des responsabilités et qui obtiennent des résultats positifs sont susceptibles de développer une image positive d'eux-mêmes et une confiance accrue dans leur capacité d'évoluer en tant



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Conditions pour repousser les limites des environnements de risque

- ✓ Exposition à des activités authentiques
- ✓ Exposition à de multiples situations
- ✓ Établissement de liens de confiance avec les autres (superviseur en milieu de travail p. ex.)
- ✓ Confiance en soi et autoefficacité de l'étudiant
- ✓ Gestion du risque (plutôt que son élimination)
- ✓ Recherche de possibilités d'assumer des responsabilités
- ✓ Défis relevés avec succès
- ✓ Volonté de juger et de prendre les risques appropriés

Sources : Clouder, 2009; Duke, 2004; Giddens, 1991; Shapira, 1995; Tennant, 1999; Tschannen-Moran, 2004

que professionnel dans un milieu de travail. Selon Tennant (1999), ces avantages sont les plus importants lorsque les étudiants sont exposés à des activités authentiques et à de multiples situations.

Les deux conditions inhérentes à une expérience de travail moins contrôlée sont la confiance et le risque. La **confiance** nécessite « le consentement à être vulnérable par rapport à une autre personne en étant confiant qu'il s'agit d'une personne bienveillante, honnête, ouverte, fiable et compétente » (Tschannen-Moran 2004, p. 13). Selon Smith (2005, p. 300), « [la confiance] devient pertinente lorsque l'interaction sociale est fondée sur une connaissance imprécise de ce que fera vraisemblablement une personne et que l'on dépend de sa réponse pour qu'un résultat soit bénéfique. » Dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, en raison de la nature de l'apprentissage pratique, l'étudiant doit travailler en étroite collaboration avec un superviseur en milieu de travail pour acquérir des connaissances et compétences spécialisées, d'où la nécessité d'un lien de confiance entre les deux (Clouder, 2009). Pour Clouder (2009), cette

confiance qui est établie entre l'étudiant et le superviseur génère également un **risque**, influencé par la crainte des résultats potentiels et la mesure dans laquelle une personne sent qu'elle maîtrise les événements (Clouder, 2009; Shapira 1995). Plus les étudiants et les superviseurs en milieu de travail se font mutuellement confiance dans l'environnement de travail, plus grand est le contrôle qu'ils se cèdent l'un à l'autre. Si l'on applique cette idée au risque dans l'apprentissage intégré au travail, cela peut signifier que l'étudiant prendra des risques dans ce contexte en proposant une nouvelle idée (peur de l'échec, peur du rejet p.ex.) ou des risques relatifs aux ressources (temps, énergie, argent p. ex.) consacrées à une de ses innovations. Cela peut également inclure le risque lié à l'engagement de l'étudiant dans l'expérience authentique nécessaire à la production d'idées et à l'expérimentation (risque lié aux voyages, aux conditions environnementales p. ex.). Si ces exemples impliquent des risques découlant de l'incidence potentielle de l'expérimentation sur l'apprentissage de l'étudiant et sur la productivité de l'organisation, il est recommandé de viser

la gestion stratégique de ces risques dans l'apprentissage intégré au travail plutôt que leur élimination. Des stratégies spécifiques sont décrites au *Chapitre 2 : Expérience ciblée* pour la gestion du risque dans l'environnement d'apprentissage intégré au travail, et une attention spéciale est portée à la santé et à la sécurité de l'étudiant. Nous vous recommandons également de consulter le bureau de gestion du risque de votre établissement d'enseignement afin d'obtenir des conseils et de discuter de considérations spécifiques à votre programme.

Lorsqu'ils planifient des expériences de travail structurées pour les étudiants, les membres du corps professoral et du personnel ainsi que les superviseurs en milieu de travail devaient se demander : « Comment pouvons-nous prévoir des dispositions pour que les étudiants puissent expérimenter et faire l'essai de nouvelles idées sur place? Comment pouvons-nous placer les étudiants dans des environnements où l'expérimentation serait requise? Comment permettons-nous la prise de risque appropriée dans la classe et à l'extérieur? Comment pouvons-nous nous

## ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

### Le club de baseball des Blue Jays de Toronto

Chaque année, le club de baseball des Blue Jays de Toronto emploie un certain nombre de stagiaires. Au fil des ans, j'ai travaillé avec des étudiants formidables de l'Université Brock, du Collège George Brown, de l'Université Laurentienne et de l'Université Western. Au cours des cinq dernières années, quelques-uns de nos stagiaires ont été embauchés en temps plein. Les étudiants contribuent à des tâches importantes au sein de l'organisation et aident aux activités quotidiennes du milieu de travail. Leurs tâches incluent la planification et l'exécution d'importantes initiatives nationales de marketing, telles que l'Académie de baseball des Blue Jays, la ligue Rookie de Jays Care et le club Jr. Jays. De plus, les stagiaires jouent un rôle important dans la présentation des parties au centre Rogers en aidant le personnel pour la mise en marché des produits commerciaux avant et pendant la partie. Enfin, les stagiaires aident au soutien et à la représentation du Club dans la collectivité dans le cadre de différentes activités caritatives, comme le gala des Blue Jays, le tournoi de golf et d'autres initiatives de tierces parties.

La présence des stagiaires au sein de l'organisation a ceci d'intéressant – elle nous expose à des perspectives nouvelles et innovatrices. C'est fantastique lorsque les étudiants s'appuient sur leurs études pour présenter une vision nouvelle et suggérer de nouvelles idées pour l'organisation. Il y a quelques années, un étudiant a proposé que les Blue Jays dédie une journée de la semaine à leurs partisans en la mettant en évidence dans les réseaux sociaux et que cette journée soit mise en évidence à la TV et au centre Rogers durant les parties. Après avoir collectivement étayé le concept, nous avons créé le programme « Tweeting Tuesday » qui a été par la suite commandité par BlackBerry. Avec le temps, ce bien de marketing a évolué pour devenir une activité sur les médias sociaux appelée « Connect with the Jays » et elle a été intégrée à Twitter, Instagram, Snap Chat et Vine. Sans les contributions de nos stagiaires, cela n'aurait pas été possible.

#### Robert Jack

*Gestionnaire, Marketing social*

Club de baseball des Blue Jays de Toronto

assurer que les étudiants expérimentent de façon sécuritaire, tout en leur permettant des expériences authentiques et de l'autonomie envers leur propre apprentissage? Quelles sources de directives sont disponibles dans mon établissement pour la gestion du risque de l'apprentissage intégré au travail? Comment faire en sorte que les étudiants envoyés dans des environnements inconnus fassent preuve de la prudence et de la confiance en eux appropriées? »

À titre d'exemple, un professeur peut se voir confier la facilitation d'un cours de formation des enseignants et, dans ce contexte, vouloir exposer les étudiants à une plus grande diversité culturelle. Un programme de stages d'études à l'étranger est donc organisé afin de donner aux étudiants la possibilité d'acquérir une expérience de travail, soit d'enseigner l'anglais à l'étranger. Les tâches des étudiants sont donc de vivre dans un nouvel environnement, de communiquer avec des pairs et des collègues qui parlent

peut-être une autre langue, de s'adapter à une nouvelle culture et de faire face à toutes les difficultés auxquelles un enseignant en formation est confronté dans une classe typique. En plus de gérer les risques liés au fait d'étudier à l'étranger (voir le *Chapitre 2 : Expérience ciblée*), le professeur prépare les étudiants de manière à ce qu'ils soient confiants dans leurs capacités d'enseigner l'anglais dans un autre pays. En raison de leur expertise et de la confiance en eux dont ils font preuve, plusieurs des étudiants se voient accorder davantage d'autonomie pour concevoir et personnaliser leurs plans de leçons et des activités pédagogiques – la possibilité d'élaborer, d'intégrer et d'expérimenter des idées novatrices pour enseigner le cours d'anglais.

En résumé, la facilitation des conditions selon lesquelles les étudiants peuvent saisir de multiples possibilités de prendre des risques en milieu de travail de manière sécuritaire et appropriée, de faire confiance

aux autres, de surmonter les défis et de jouir de l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions et repousser les limites permet l'expérimentation active. Burstein (2009) explique : « Lorsque des personnes surmontent des difficultés, on appelle ça le progrès; lorsque le progrès peut être répété, on appelle ça le développement » (p. 371). Dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, c'est en prévoyant des possibilités d'expérimentation tout au long de l'expérience de travail structurée que les étudiants peuvent se livrer au mode d'expérimentation active du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et que, par conséquent, l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants peuvent être optimisés encore davantage.



**Comment pouvons-nous prévoir des dispositions pour que les étudiants puissent expérimenter et faire l'essai de nouvelles idées sur place?**

- Comment pouvons-nous placer les étudiants dans des environnements où l'expérimentation serait requise?
- Comment permettons-nous la prise de risque appropriée en classe et à l'extérieur?
- Comment pouvons-nous nous assurer que les étudiants expérimentent de façon sécuritaire, tout en leur permettant des expériences authentiques et de l'autonomie envers leur propre apprentissage?
- Quelles sources de directives sont disponibles dans mon établissement pour la gestion du risque dans l'apprentissage intégré au travail?
- Comment faire en sorte que les étudiants envoyés dans des environnements inconnus fassent preuve de la prudence et de la confiance en eux appropriées?

LORSQUE L'ON ORGANISE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE, IL IMPORTE DE PORTER ATTENTION AUX STRUCTURES MISES EN PLACE ET QUI SONT SUSCEPTIBLES DE LIMITER OU MIEUX ENCORE DE LIBÉRER LA CRÉATIVITÉ ET LA CAPACITÉ D'INNOVATION DE L'ÉTUDIANT.



# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR FACILITER L'EXPÉRIMENTATION DE NOUVELLES IDÉES PAR LES ÉTUDIANTS

- L'expérimentation est définie comme l'étape de l'apprentissage expérientiel à laquelle « ... les étudiants vérifient des théories [et] font des prédictions au sujet de la réalité, puis agissent sur ces prédictions » (Akella, 2010, p. 102).
- L'élaboration d'un plan d'expérimentation comporte quatre étapes de base :
  - 1) Produire une idée
  - 2) Déterminer la stratégie de mise en œuvre
  - 3) Mettre l'idée en œuvre
  - 4) Évaluer et réfléchir
- En plus de la création et de l'utilisation d'un plan d'expérimentation, d'autres facteurs clés pouvant faciliter la génération de nouvelles idées par les étudiants et leur capacité de les mettre en œuvre dans le milieu de travail incluent leur degré de créativité, leur capacité d'adaptation et leur volonté de repousser les limites de ce qui est possible dans le cadre de l'AIT.
- Selon Sternberg et Lubart (1999), deux caractéristiques définissent la créativité : « La capacité de produire un travail à la fois novateur (original, inattendu) et approprié (utile, capable de s'adapter aux contraintes d'une tâche) (p. 3). »
- Brown et Kuratko (2015) proposent un ensemble de lignes directrices pour aider les enseignants et le personnel à utiliser les possibilités offertes par l'AIT pour encourager la créativité des étudiants dans le milieu de travail :
  - Préciser le problème avant d'en concevoir la solution
  - Démontrer le processus par itérations
  - Être stratégique plutôt que tactique
  - Faire preuve d'ouverture en même temps que de restriction
  - Mettre en œuvre des possibilités de travail d'équipe et des affectations changeantes
- Quatre profils de créativité décrivent les tendances d'une personne ou d'un groupe :
  - Imaginer – ce profil a trait à des idées et visions révolutionnaires pour le futur. Il convient le mieux aux situations qui nécessitent la production d'idées divergentes pour répondre à un défi provenant de l'extérieur.
  - Investir – ce profil concerne la conversion de la créativité en action grâce aux ressources et à la discipline, il s'appuie sur la créativité pour produire des gains monétaires.

- Améliorer – ce profil met l’accent sur la mise en valeur de quelque chose qui existe déjà et son amélioration. Il est utile pour accroître la qualité ou tirer le meilleur parti possible de quelque chose qui existe déjà.
- Incuber – ce profil vise la créativité à long terme en recrutant et en perfectionnant des gens dans le meilleur environnement possible (dépistage de talents p. ex.).
- L’adaptabilité est la capacité de changer, y compris la compétence et la motivation pour le faire (Hall, 2005).
- Levin (2015) a proposé un éventail de dimensions qui peuvent s’appliquer au développement de l’adaptabilité chez les étudiants dans le contexte de l’apprentissage intégré au travail.
  - Initiative
  - Coopération
  - Travail en groupe
  - Formation entre pairs
  - Évaluation
- Raisonnement
- Résolution de problèmes
- Prise de décisions
- Obtention et utilisation de l’information
- Planification
- Habilités d’apprentissage
- Compétences multiculturelles
- Les avantages de repousser les limites dans l’AIT comprennent le perfectionnement accru des compétences intellectuelles, professionnelles et interpersonnelles, de meilleures habitudes d’apprentissage et une plus grande employabilité (Freestone, Thompson et Williams 2006) ainsi qu’une plus grande autoefficacité (Subramaniam et Freudenberg, 2007).
- La confiance et le risque sont inhérents au repoussement des limites dans l’expérience de travail structurée.



*« L'une des plus grandes erreurs possibles est de juger une politique ou des programmes sur leurs intentions et non sur leurs résultats. »*

– MILTON FRIEDMAN

nc Niagara  
College  
Canada





# ÉVALUATION DE VOTRE PROGRAMME D'AIT

---

À partir de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, ce chapitre met en évidence les pratiques efficaces pour l'évaluation de programme et son importance lorsqu'il s'agit d'assurer la qualité éducative des programmes d'apprentissage intégré au travail. Après un bref examen de la distinction entre évaluation de programme et recherche, un processus d'évaluation en six étapes est décrit. Des renseignements spécifiques sont fournis sur la conception d'une question d'évaluation de programme d'apprentissage intégré au travail, puis des paradigmes et des modèles d'évaluation de programme sont discutés. Les ouvrages de référence mentionnés fournissent des renseignements supplémentaires sur l'élaboration d'outils d'évaluation, la collecte et l'analyse de données, et la présentation de constatations. Le chapitre se termine par un résumé des considérations d'ordre éthique dont il faut tenir compte lorsque l'on évalue un programme d'apprentissage intégré au travail.

---

# QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME?

En raison de la variété des utilisations de l'évaluation et des méthodes d'évaluation, près de 60 termes différents ont été relevés pour en décrire l'emploi, notamment : apprécier, analyser, évaluer, critiquer, examiner, noter, inspecter, juger, estimer, classer, revoir, coter, étudier et vérifier, pour ne donner que quelques exemples (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2011; Mertens et Wilson, 2012; Patton, 2000; Stufflebeam et Coryn, 2014).

Considérant les variations dans la terminologie et le langage utilisés pour décrire l'évaluation, Scriven (cité dans Patton, 2000) croit que cela « témoigne non seulement de l'importance immense du processus d'évaluation dans la vie pratique, mais de l'explosion de ce nouveau domaine d'études » (p. 7). Il existe de nombreuses définitions d'évaluation, mais plusieurs universitaires ont travaillé à partir de la définition originale suivante adoptée de Scriven (1967), une figure majeure du domaine, pour qui il s'agit de « la détermination de la valeur ou du mérite d'une entité ». S'intéressant spécifiquement à l'évaluation de programme, Mertens et Wilson (2012, p. 248) font ressortir la différence entre évaluation et évaluation de programme, déclarant que cette dernière est « une **profession** qui utilise des **méthodes formelles** pour fournir des **données empiriques** sur des **entités**

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

**L'évaluation de programme** est l'utilisation de méthodes formelles pour fournir des *données empiriques* sur des entités publiques (programmes, produits, rendement, etc.) dans des *contextes de prise de décisions* qui sont intrinsèquement *politiques* et qui mettent en jeu de multiples *intervenants* dont les intérêts sont souvent contradictoires et où les *ressources* sont rarement suffisantes et les *contraintes de temps* importantes.

(Mertens et Wilson, 2012)

**publiques** (programmes, produits, rendement, etc.) dans des **contextes de prise de décisions** qui sont intrinsèquement **politiques** et qui mettent en jeu de multiples **intervenants** dont les intérêts sont souvent contradictoires et où les **ressources** sont rarement suffisantes et les **contraintes de temps** importantes. »

Pour illustrer cette définition dans la pratique, prenons l'exemple d'un coordonnateur de programme de stages qui se voit confier la tâche de procéder à des sondages et à des entrevues pour fournir des données sur le programme de stages de son département. Avant que l'année universitaire ne prenne fin, les

L'ÉVALUATION DOIT ÊTRE VUE  
COMME UN SYSTÈME CONTINU  
VERS LA CROISSANCE ET  
UNE PARTIE INTÉGRANTE DU  
PROGRAMME D'APPRENTISSAGE  
INTÉGRÉ AU TRAVAIL.



ressources du département doivent être prévues au budget et il faut décider ou de soutenir le programme de stages ou d'affecter les fonds à d'autres initiatives éducatives. Le coordonnateur assume ici la tâche **d'évaluateur professionnel**; il a choisi le sondage et l'entrevue comme **méthodes formelles**. Ces sondages et entrevues fourniront des **données empiriques** sur le programme (**entité publique**). À partir de cette information, des **décisions seront prises** relativement à l'affectation des fonds dans un contexte où le personnel et les enseignants du programme, d'une part, et les directeurs des initiatives pédagogiques concurrentes (**intervenants**), d'autre part, ont des idées différentes sur la manière dont les ressources devraient être attribuées (**contexte politique**). Le processus décisionnel doit respecter les **contraintes de temps** imposées par l'année universitaire.

## Importance de l'évaluation de programme

Si nous constatons une croissance aussi rapide du domaine de l'évaluation de programme c'est en raison de son potentiel de retombées (Fitzpatrick et al., 2011).

Non seulement fournit-elle un ingrédient nécessaire au chapitre de l'assurance de la qualité et de l'amélioration, mais l'évaluation constitue l'un des contributeurs les plus importants à la qualité des services et au progrès sociétal (Stufflebeam et Coryn, 2014). Les coordonnateurs de l'apprentissage intégré au travail peuvent (et devraient) utiliser l'évaluation pour planifier et améliorer les programmes de manière à mieux répondre aux besoins des intervenants (étudiants, mentors, établissements et société) et à améliorer en permanence la qualité éducative de l'expérience d'apprentissage intégré au travail. L'évaluation de programme, selon Fitzpatrick et al. (2011), est importante pour élaborer de bons programmes; assurer la prestation des programmes auprès d'intervenants changeants et dans des contextes en évolution; et cerner les interventions qui atteignent efficacement des objectifs. Scriven (1991b) soutient également l'importance de l'évaluation de programme en termes pragmatiques (le potentiel d'amélioration continue p. ex.), éthiques (un outil au service de la justice p. ex.), sociaux et économiques (dirige les efforts là où ils sont le plus nécessaires, endosse un « nouvelle manière » lorsque meilleure que l'ancienne p. ex.); intellectuels (peaufine les outils de la réflexion p. ex.) et personnels (fournit une base justifiant l'estime de soi p. ex.). À titre d'exemple de la manière dont l'évaluation de programme contribue à orienter le changement et

des initiatives de programme, dans le contexte de l'apprentissage intégré au travail, une évaluation de programme qui met en évidence la nécessité consolider les partenariats et de reconnaître les superviseurs en milieu de travail peut mener à des décisions relatives à la réaffectation de fonds pour l'organisation d'une « soirée de remerciements » à l'intention des superviseurs et de leurs étudiants en reconnaissance de leur contribution respective au succès de l'expérience d'apprentissage intégré au travail. Fitzpatrick et al. (2011) résumant bien l'importance de l'évaluation de programme lorsqu'ils déclarent : « L'évaluation nous donne un processus pour améliorer nos façons de penser et, par conséquent, nos façons d'élaborer, de mettre en œuvre et de modifier nos programmes » (p. 33).

L'évaluation de programme n'est pas sans comporter de limites. Il existe des limites d'ordre méthodologique, notamment aucune étude ne peut en elle-même rendre compte intégralement de la vérité parce que la vérité se compose de multiples perspectives (Fitzpatrick et al., 2011). Il y a également des limites financières et politiques, dont le coût de l'évaluation de programme et les différentes sources concurrentielles d'information qui influent également sur les décisions d'un établissement entourant les programmes d'apprentissage intégré au travail. Reconnaissant ces limites, l'importance

### ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

#### Université de Toronto à Mississauga

À l'heure de la responsabilisation et de la transparence, l'évaluation est ubiquiste. L'évaluation revêt de multiples formes et peut aider à l'analyse et à l'élaboration de programmes, à la conception de cursus ainsi qu'à l'établissement de partenariats et de relations. Des grandes études mesurant les attributs des diplômés, la persévérance des étudiants en AIT ou la réussite des résultats d'apprentissage à de plus petites enquêtes qualitatives sur la construction de l'identité professionnelle ou l'efficacité des programmes parascolaires, l'évaluation est utile pour les programmes d'AIT peu en importe la taille. Toutefois, pour une évaluation efficace vous devez déterminer ce que vous avez besoin de savoir, pourquoi cette information est importante, qui d'autre sera intéressé par vos constatations et qu'elles pourraient en être les répercussions sur les programmes et les cours. Les constatations de telles évaluations peuvent être utilisées par les administrateurs, les enseignants, les conseillers d'orientation professionnelle et les employeurs pour consolider les programmes et harmoniser les résultats d'apprentissage des étudiants.

#### Tracey Bowen, Ph. D.

*Professeure adjointe – coordonnatrice, volet enseignement et stages*  
Institute of Communications, Culture, Information & Technology  
Université de Toronto à Mississauga

LES COORDONNATEURS DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL PEUVENT (ET DEVRAIENT) UTILISER L'ÉVALUATION POUR PLANIFIER ET AMÉLIORER LES PROGRAMMES DE MANIÈRE À MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DES INTERVENANTS ET À AMÉLIORER EN PERMANENCE LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL.



de l'évaluation de programme dans la perspective de l'amélioration continue du programme d'apprentissage intégré au travail est indéniable. L'évaluation doit être vue comme un système continu vers la croissance et un outil pour mieux comprendre et améliorer le programme d'apprentissage intégré au travail au fil du temps alors qu'il évolue par rapport à des contextes qui évoluent également.

Compte tenu de l'importance et de l'incidence possible de l'évaluation de programme, il convient de plus en plus de distinguer l'évaluation de la recherche parce que les différences entre les deux non seulement nous aident à comprendre la nature distincte de l'évaluation en tant que domaine en évolution (Fitzpatrick et al., 2011), mais mettent en évidence les différents critères à partir desquels nous devrions juger de la crédibilité.

## Différence entre évaluation et recherche

Bien qu'il y ait un recoupement entre l'évaluation et la recherche, il existe des différences marquées entre les deux quant à leur but, à la personne qui en détermine l'objet, à la généralisabilité des résultats, à

l'utilisation prévue des résultats, aux critères permettant de juger de leur pertinence et à la préparation des personnes qui travaillent dans le domaine. Une des principales distinctions entre évaluation et recherche est leur but respectif (Fitzpatrick et al., 2011; Mertens et Wilson, 2012). La recherche vise à enrichir les connaissances dans un domaine particulier et à contribuer à l'avancement de la théorie. Bien qu'il soit possible que les résultats d'une évaluation contribuent au développement des connaissances (Mark, Henry et Julnes, 2000), le but premier de l'évaluation diffère de celui de la recherche puisqu'il consiste à fournir de l'information utile aux personnes qui ont un intérêt dans l'entité évaluée et les aider à poser un jugement ou à prendre une décision (Fitzpatrick et al., 2011).

Une seconde différence remarquable a trait à l'approche adoptée. En recherche, l'approche est « typiquement d'explorer et d'établir des liens de causalité » (Fitzpatrick et al., 2011, p. 10), tandis que l'évaluation cherche à examiner et à décrire des choses particulières pour en évaluer la valeur. Qui plus est, dans le contexte de l'évaluation, les questions auxquelles il faut répondre ne sont pas nécessairement celles de l'évaluateur, mais plutôt celles des intervenants importants. La participation à la planification et à la réalisation de l'évaluation des personnes qui ont un intérêt dans l'entité évaluée indique qui détermine le programme de l'évaluation (Fitzpatrick et al., 2011).

### Q TERMINOLOGIE CLÉ

#### Différences entre l'évaluation et la recherche

- But
- Qui détermine l'objet
- Généralisabilité des résultats
- Utilisation prévue des résultats
- Critères pour juger de la pertinence
- Préparation des personnes qui travaillent dans le domaine

(Fitzpatrick et al., 2011)

La recherche et l'évaluation diffèrent également du point de vue de la généralisabilité des résultats. Les résultats de l'évaluation de programme sont utilisés par les intervenants pour poser des jugements sur un objet, un programme ou une politique spécifique, sans qu'ils se préoccupent de l'applicabilité des résultats à d'autres contextes que le leur. Par conséquent, « une bonne évaluation est très spécifique au contexte de l'objet de l'évaluation » (Fitzpatrick et al., 2011, p. 10). De plus, une bonne évaluation vise une incidence immédiate sur un contexte particulier, alors qu'une bonne recherche

## CRITÈRES D'ÉVALUATION DE PROGRAMME

Exactitude	Reflet exact de la réalité
Utilité	Les résultats répondent aux besoins d'information pratique des intervenants
Faisabilité	L'évaluation est prudente, réaliste, diplomatique et économe
Bien fondé	L'évaluation est conforme aux règles juridiques et éthiques
(Yarborough et al., 2011)	

peut ou non être immédiatement utile (Fitzpatrick et al., 2011). Dans le milieu de la recherche, il n'est pas rare qu'une bonne recherche ne soit remarquée ou appliquée que des années plus tard.

Les critères à partir desquels la pertinence de la recherche et de l'évaluation est jugée sont également différents. La recherche est fréquemment jugée en fonction de sa validité, de sa fiabilité et de sa généralisabilité, tandis que l'évaluation est jugée en fonction de son exactitude, de son utilité, de sa faisabilité et de son bien-fondé (l'évaluation est conforme aux règles juridiques et éthiques) (Yarborough, Shulha, Hopson et Caruth, 2011).

Enfin, la préparation des personnes qui font de la recherche et de l'évaluation est différente. En recherche, la connaissance approfondie d'une discipline ou d'un sujet particulier est importante et les chercheurs se spécialisent souvent dans l'utilisation d'outils méthodologiques spécifiques (Fitzpatrick et al., 2011). Les évaluateurs doivent par contre être formés à une vaste gamme de méthodes dans une variété de disciplines. Le fait de connaître une grande variété de méthodes permet aux évaluateurs de choisir les plus appropriées pour un programme particulier et les besoins de ses intervenants (Fitzpatrick et al., 2011).

Fait important, malgré des distinctions marquées : « Il existe un point d'intersection entre la recherche et l'évaluation – là où la recherche fournit de l'information sur la nécessité de programmes ou de politiques, leurs effets ou les améliorations à leur apporter » (Mertens, 2009, p. 2).

## Le processus d'évaluation

Le processus d'évaluation comprend six étapes.

### 1. Élaboration d'une question d'évaluation

La première étape d'une évaluation de programme est de formuler la question d'évaluation. Les évaluations visent normalement trois buts : mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins); cerner les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (mise en œuvre) et rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats attendus (évaluation de l'efficacité du programme). Selon Patton (2008), les questions d'évaluation sont habituellement produites en consultation avec les intervenants plutôt que par l'évaluateur à l'écart d'autres intérêts et perspectives. On entame inévitablement le processus en demandant aux intervenants de penser à quelque chose qu'ils aimeraient savoir au sujet de leur programme (Mertens et Wilson, 2012).

### 2. Choix d'un paradigme d'évaluation

La prochaine étape est de choisir un paradigme approprié pour l'évaluation. Les paradigmes sont de « vastes construits métaphysiques qui comprennent des ensembles d'hypothèses philosophiques connexes » (Mertens et Wilson, 2012, p. 34). Cette étape met en évidence les convictions

des évaluateurs au sujet d'eux-mêmes, de leurs rôles ainsi que leurs visions du monde dans le contexte du processus d'évaluation (Mertens et Wilson, 2012) et comment ces éléments contribuent à préciser la réflexion entourant les hypothèses qui sous-tendent la recherche et l'évaluation. On peut appliquer quatre principaux paradigmes à l'évaluation de programme : le post positivisme, le constructivisme, la transformation et le pragmatisme. Chacun des paradigmes et leurs fonctions dans l'évaluation de programmes d'AIT sont discutés plus en détails plus loin.

### 3. Choix d'un modèle d'évaluation

Cette troisième étape consiste à sélectionner un modèle d'évaluation. Les modèles sont des « ensembles de règles, de prescriptions et d'interdictions ainsi que des cadres d'orientation qui précisent ce qui constitue une bonne évaluation ou une évaluation adéquate et comment elle doit être réalisée » (Alkin, 2004, p. 5). De nombreux modèles pourraient être considérés pour évaluer des programmes d'AIT; trois d'entre eux sont souvent mentionnés : le modèle des quatre niveaux d'évaluation (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006), le cadre RE-AIM (Glasgow, Vogt et Boles, 1999) et le modèle CIPP (Stufflebeam, 2002). Mentionnons également l'approche « affranchie des objectifs », l'étude de cas et l'évaluation participative transformatrice (Mertens et Wilson, 2012).

### 4. Élaboration d'outils d'évaluation

La quatrième étape est l'élaboration d'outils d'évaluation. Il faut d'abord déterminer les méthodes requises pour répondre à la

question d'évaluation et créer ou choisir les mesures qui conviennent pour la collecte des données. Les méthodes d'évaluation souvent utilisées incluent l'observation des participants, les sondages, les groupes de discussion (semi-structurés), les entrevues, la conception expérimentale, les tests standardisés et l'examen des dossiers (Stufflebeam et Coryn, 2014; Wholey, Hatry et Newcomer, 2010). L'élaboration des méthodes et outils d'évaluation devrait être alignée sur le paradigme et le modèle d'évaluation choisis.

## 5. Collecte et analyse des données

La cinquième étape est celle de la collecte et de l'analyse de données. La qualité des données recueillies est de la plus grande importance pour en arriver à des conclusions exactes sur l'efficacité d'un programme, et il faut porter attention aux questions d'ordre éthique durant ce processus (Mertens et Wilson, 2012). L'analyse de données est également importante pour veiller à ce que l'on réponde exactement et efficacement aux questions d'évaluation. Les évaluateurs peuvent choisir à partir d'une variété de techniques d'analyses quantitatives – compte des fréquences, histogrammes, diagrammes à secteurs, variances et écarts types, corrélations, régression multiple, test t, analyse de variance, etc. (Stufflebeam

et Coryn, 2014) – ou procéder à une analyse qualitative – exposés narratifs, résumés des principaux résultats, description des thèmes majeurs et mineurs, comparaison des points de vue des différents intervenants, etc. (Stufflebeam et Coryn, 2014) – selon les questions d'évaluation et le paradigme choisi à la première et à la deuxième étapes.

## 6. Présentation des constatations aux intervenants

La sixième et dernière étape correspond à la présentation des constatations aux intervenants. Les constatations peuvent être présentées sous différents formats, dont le rapport formel, la présentation orale, la présentation par affiches, etc. Une présentation efficace des constatations d'une évaluation devrait tenir compte du message dont l'évaluateur veut que les gens se rappellent et du support sur lequel le message est communiqué, et elle doit être adaptée au public auquel le message est destiné (Wholey, Hatry et Newcomer, 2010). La manière dont les constatations de l'évaluation sont communiquées compte, puisque le rapport doit avoir une incidence et mener à la prise de mesures ainsi qu'à un changement positif.

Le présent chapitre portera spécifiquement sur les étapes 1 à 3. Pour de plus amples renseignements sur l'élaboration d'outils

d'évaluation, la collecte de données, l'analyse de données et la préparation de la présentation ou du rapport final, veuillez consulter les ouvrages suivants :

- Mathison, S. *Encyclopedia of evaluation* (2005), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Mertens, D. M. et A. T. Wilson (2012), *Program evaluation theory and practice: a comprehensive guide*, New York, Guilford Press.
- Stufflebeam, D. L. et C. L. S. Coryn (2014), *Evaluation theory, models, and applications (2<sup>e</sup> éd.)*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. et K. E. Newcomer (2010), *Handbook of practical program evaluation (3<sup>e</sup> éd.)*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. et F. A., Caruthers (2011), *The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users (3<sup>e</sup> éd.)*, Thousand Oaks (Californie), Sage.



### QUESTIONS POUR LA RÉFLEXION

#### Évaluons-nous actuellement votre programme d'AIT? Le cas échéant...

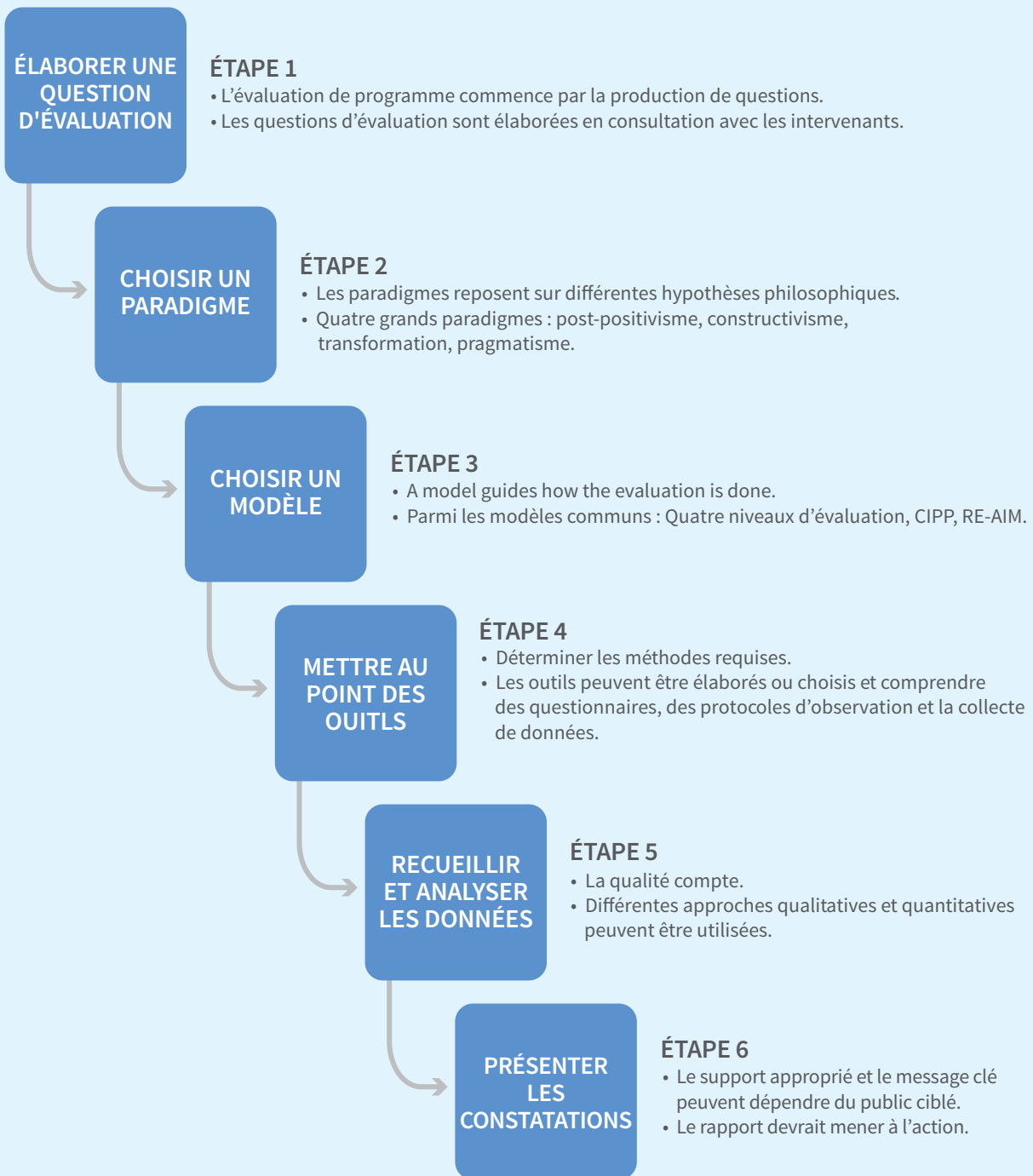
- Pourquoi? Dans quel but?
- L'évaluation est-elle menée à des fins de recherche ou d'évaluation?
- Quelle information recueille-t-on? auprès de qui?
- À quelle étape en est votre évaluation (collecte et analyse des données, rapport sur les constatations)?
- Quel processus vous a amené à ce point de l'évaluation?
- Comment avez-vous l'intention d'utiliser l'information recueillie?
- À quels défis êtes-vous susceptibles d'être confrontés?
- Comment votre évaluation de programme peut-elle être améliorée?

#### Évaluons-nous actuellement notre programme d'AIT? Si tel n'est pas le cas...

- Comment votre programme d'AIT pourrait-il profiter d'une évaluation?
- Quel serait le meilleur moment pour commencer une évaluation de programme de l'AIT?
- Qui incluriez-vous?
- Que comptez-vous faire avec l'information recueillie?
- Quelles étapes devez-vous suivre pour commencer le processus d'évaluation de votre programme d'AIT?



## Le processus d'évaluation



# QUESTIONS D'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'AIT

Dans quel but le programme d'apprentissage intégré au travail est-il évalué? Une première étape importante du processus d'évaluation est de déterminer la question d'évaluation et le but de l'évaluation.

Pour en arriver à des constatations claires et pertinentes, il faut commencer par déterminer dans quel but l'évaluation est effectuée et définir une question d'évaluation claire. Il existe trois buts courants pour procéder à une évaluation :  
1) mieux comprendre les besoins d'un

contexte particulier (évaluation des besoins); cerner les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (mise en œuvre); et rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats attendus (évaluation de l'efficacité du programme). Les questions

d'évaluation sont élaborées en fonction de la ou des catégories d'évaluation de programme qui conviennent aux besoins d'évaluation, tout en reconnaissant qu'il peut y avoir plus d'un but et donc plus d'une question d'évaluation.

## QUESTIONS D'ÉVALUATION DE PROGRAMME



### ÉVALUATION DES BESOINS

**BUT :**

Mieux comprendre les besoins et les atouts d'un contexte particulier.

**INCIDENCE :**

Détermine les forces et les défis, et fournit des justifications pour des interventions possibles.

**ÉTAPES :**

1. Évaluation préalable
2. Évaluation
3. Évaluation a posteriori



### MISE EN ŒUVRE

**BUT :**

Déterminer les moyens d'améliorer le fonctionnement du programme

**INCIDENCE :**

Orienté les décisions sur des stratégies d'amélioration de la mise en œuvre du programme et la réalisation des résultats attendus.

**TYPES :**

- Adaptative
- Axée sur le suivi
- Développementale
- Axée sur le processus
- Participative
- Formative



### EFFICACITÉ

**BUT :**

Rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats attendus.

**INCIDENCE :**

Définit des résultats mesurables et fournit des justifications pour le soutien continu du programme.

**TYPES :**

- Sommativ
- Axée sur les résultats/l'incidence
- Politique
- Axée sur la reproductibilité/transférabilité



## Évaluation des besoins

L'évaluation est souvent utilisée pour se faire une idée des besoins dans un contexte particulier. Ce type d'évaluation – évaluation des besoins ou évaluation des besoins et des atouts – est typiquement faite au début du processus de planification d'un programme afin de dresser le tableau de la collectivité (contexte); d'identifier les forces et les aspects ayant besoin de plus de soutien; et fournir une orientation pour établir des priorités au chapitre de l'utilisation des ressources (financement, temps, personnel, etc.) (Mertens et Wilson, 2012; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). L'évaluation des besoins peut mettre l'accent sur le contexte dans lequel le programme d'apprentissage intégré au travail peut être mis en œuvre ou sur le programme même. L'évaluation des besoins est utile pour cerner les besoins du gouvernement, de l'industrie, de la collectivité ou de la société à l'étape de l'élaboration d'un nouveau programme d'apprentissage intégré au travail, dans le

but d'établir des partenariats mutuellement avantageux et d'aligner le travail des étudiants sur un besoin reconnu. Dans le cas de programmes d'apprentissage intégré au travail existants, l'évaluation des besoins est utile lorsque l'on souhaite rationaliser, confirmer ou modifier des résultats attendus et les directives du programme en démontrant que l'on vise un besoin reconnu. Elle est également utile pour identifier les défis, besoins et exigences en matière de ressources du programme d'apprentissage intégré au travail même et élaborer des recommandations de solution.

À titre d'exemple, un enseignant donnant un cours sur l'enseignement du savoir-faire physique aux enfants procède à l'évaluation des besoins de la collectivité locale afin de repérer une lacune dans les programmes d'activité physique destinés aux enfants et les façons d'y remédier. Les constatations de cette évaluation des besoins sont par la suite utilisées pour éclairer l'élaboration d'un programme de stages s'inscrivant dans le cours. Voici un autre exemple : un stage structuré doit être fait dans le cadre du programme d'une école d'administration des affaires. La taille de la classe a doublé, alors une évaluation des besoins est réalisée afin de déterminer les besoins de

durabilité du programme de stages. Les constatations de l'évaluation sont utilisées pour rationaliser les besoins de ressources de l'établissement et les classer en ordre de priorité. Éventuellement, les questions d'évaluation des besoins et des atouts se préoccupent de « savoir si un problème ou des besoins existent et de définir ce problème » et de « recommander des manières d'atténuer le problème; c'est-à-dire, de l'efficacité éventuelle de différentes interventions » (Fitzpatrick et al., 2011, p. 26).

Lorsque l'on procède à une évaluation des besoins, trois étapes doivent être prises en compte : l'évaluation préalable, l'évaluation, l'évaluation a posteriori (Mertens et Wilson, 2012). À l'étape de l'évaluation préalable, les évaluateurs examinent la situation du programme ou de l'organisation afin de repérer l'information déjà connue ou disponible au sujet de ses besoins et atouts. À l'étape de l'évaluation, les évaluateurs recueillent de nouvelles données sur le programme. Enfin, durant l'évaluation a posteriori, l'information des deux premières étapes est intégrée pour éclairer la conception d'interventions possibles.

LES QUESTIONS  
D'ÉVALUATION  
DES BESOINS SE  
PRÉOCCUPENT DE SAVOIR  
SI UN BESOIN EXISTE  
ET DE FORMULER DES  
RECOMMANDATIONS  
POUR RÉPONDRE À CE  
BESOIN.



LES QUESTIONS SUR LA MISE EN ŒUVRE SONT UTILISÉES POUR DÉTERMINER DE QUELLES MANIÈRES LE FONCTIONNEMENT D'UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL PEUT ÊTRE AMÉLIORÉ ET ÉCLAIRER L'ÉLABORATION DE STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DES RÉSULTATS ATTENDUS DU PROGRAMME.



## Mise en œuvre

Les évaluations qui mettent l'accent sur les manières d'améliorer la mise en œuvre de programme, y compris le processus, le matériel, la dotation, etc. sont appelées évaluation de mise en œuvre (Mertens et Wilson, 2012). Elles peuvent être utilisées pour guider les démarches visant à améliorer le fonctionnement d'un programme d'apprentissage intégré au travail et éclairer les stratégies visant à accroître la réalisation des résultats attendus d'un programme.

Les questions qui font partie de cette catégorie d'évaluation sont utiles lorsque l'on cherche à améliorer les résultats d'apprentissage obtenus par les étudiants dans le cadre d'un programme d'apprentissage intégré au travail. Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman et Wallace (2005) abordent l'évaluation de mise en œuvre en fonction de trois questions : 1) Les ressources requises étaient-elles disponibles? 2) Dans quelle mesure la mise en œuvre a-t-elle été conforme aux trois composantes essentielles décrites dans le plan? 3) Dans quelle mesure les fournisseurs de service étaient ils compétents compte tenu des compétences de base du programme? D'autres questions pourraient également être intégrées à l'évaluation mise en œuvre, notamment : Quels aspects du processus de mise en œuvre facilitent la réussite du programme ou constituent des obstacles majeurs

### TYPES D'ÉVALUATION DE MISE EN ŒUVRE

Répondante	Concordance entre la planification et l'exécution
Suivi	Progrès vers les résultats attendus
Développementale	Accent mis sur l'élaboration et l'adaptation du programme
Processus	Efficacité de la mise en œuvre
Participative	Participation de multiples intervenants à l'évaluation
Formative	Fait participer de multiples intervenants et éclaire tout besoin d'amélioration
(Mertens et Wilson, 2012)	

pour celle-ci? Dans quelle mesure le programme sert-il les participants auxquels il est destiné? Qui sont les exclus et pourquoi? De quelle manière le programme est-il mis en œuvre et comment cela se compare-t-il au plan initial de mise en œuvre? Quels changements faudrait-il apporter à la structure organisationnelle, au matériel de recrutement, au soutien offert aux participants, aux ressources, aux installations, à l'horaire, au lieu, au mode de transport, aux stratégies ou activités pour améliorer la mise en œuvre du programme? (WKKF evaluation handbook, 1998, p. 24).

À titre d'exemple, le coordonnateur d'un programme d'enseignement coopératif qui existe depuis longtemps pourrait procéder à une évaluation de mise

en œuvre afin de déterminer le degré de satisfaction des étudiants et des employeurs à l'endroit de différents aspects du programme, tels que la qualité des postes disponibles pour les étudiants, la facilité du processus d'entrevue, le type et la qualité du travail exécuté, la durée du travail, la rémunération, le soutien fourni par l'établissement d'enseignement et les améliorations recommandées. L'information recueillie par cette évaluation serait ensuite utilisée pour l'élaboration de stratégies visant à améliorer la mise en œuvre du programme coopératif en fonction des résultats souhaités.

Il existe plusieurs types d'évaluation de mise en œuvre, dont l'évaluation répondante, l'évaluation de suivi, l'évaluation développementale, l'évaluation



## LES QUESTIONS SUR L'EFFICACITÉ SONT UTILISÉES POUR DÉMONTRER AU MOYEN DE DONNÉES PROBANTES L'INCIDENCE DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL.

des processus, l'évaluation participative et l'évaluation formative (Mertens et Wilson, 2012). Ces différents types mettent l'accent sur les raisons pour lesquelles les résultats souhaités sont atteints (ou non) et sur ce qu'il faut changer pour mieux atteindre les résultats attendus.

L'**évaluation répondante** pose des questions sur la concordance entre ce qui a été planifié et ce qui a été exécuté, la force du traitement (p. ex. quelle part de l'intervention a réellement été exécutée) et les changements survenus dans le programme du début à la fin) (Stake, 1991).

Le **suivi** correspond à l'évaluation continue des progrès d'un programme vers la réalisation des résultats attendus (Mertens et Wilson, 2012). Ainsi, dans le cadre d'une évaluation de suivi, les questions suivantes pourraient être posées : le programme d'apprentissage intégré au travail atteint-il ses objectifs? Ou, le programme satisfait-il aux normes de rendement?

L'**évaluation développementale** met l'accent sur le développement continu et se distingue des autres types d'évaluation de mise en œuvre parce qu'elle vise le développement d'une entité – un programme, p. ex., au moyen de l'adaptation continue (Donaldson, Patton, Fetterman et Scriven (2010).

L'**évaluation des processus** porte sur l'efficacité de la mise en œuvre d'un programme et il est permis de croire que c'est la plus utilisée des évaluations

de programme (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Ce type d'évaluation vise à déterminer dans quelle mesure le programme fonctionne bien, les services correspondent à ses objectifs, les services sont fournis aux personnes auxquelles ils sont destinés, la prestation des services est bien organisée, les ressources sont bien utilisées, etc. (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

Dans le cadre d'une **évaluation participative**, un ou plusieurs groupes d'intervenants participent à l'équipe d'évaluation ou sont représentés au sein de cette équipe (Greene, 1988). Ils participent directement à la planification, à la réalisation et à l'analyse de l'évaluation en collaboration avec l'évaluateur (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Cette approche encourage la collaboration étroite avec les personnes qui utiliseront les constatations de l'évaluation afin de s'assurer qu'elle répond à leurs besoins et produit de l'information utile (Patton, 1997).

Enfin, le but de l'**évaluation formative** est d'aider à l'amélioration de tout aspect du programme, telles sa conception, sa mise en œuvre, son incidence ou son efficacité (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004; Wholey, Hatry et Newcomer, 2010). Comme c'est le cas pour l'évaluation participative, l'évaluateur travaille habituellement en étroite collaboration avec les intervenants pour produire de l'information actuelle, concrète et immédiatement utile (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

## Efficacité

Le troisième but de l'évaluation est de juger de l'efficacité d'un programme. Les questions qui correspondent à cette catégorie cherchent à déterminer dans quelle mesure le programme atteint les objectifs attendus. Des questions sur l'efficacité du programme sont fréquemment utilisées pour fournir de l'information sur ses résultats mesurables et une justification, fondée sur des données, du bien fondé de son soutien continu ou de son élargissement.

À titre d'exemple, pendant plusieurs années un département a géré un programme de recherche dirigée, dans le cadre duquel les étudiants travaillent en tant qu'assistants de laboratoire et font un projet indépendant correspondant à leur domaine d'études. Le programme de recherche est très populaire, recevant un intérêt marqué de la part des étudiants et des milieux de travail. Le programme reçoit également une attention positive d'administrateurs à l'extérieur du département en raison de son harmonisation au mandat stratégique de l'établissement – perfectionner les compétences en recherche des étudiants. Il est question d'élargir l'admissibilité du programme aux étudiants de l'ensemble de l'établissement. Cependant, avant de prendre cette décision, la haute direction de l'établissement demande au coordonnateur

de confirmer empiriquement les résultats obtenus par ce programme. Pour fournir cette information, le coordonnateur évalue les connaissances et compétences des étudiants en méthodologie et méthodes de recherche, techniques de collecte et d'analyse de données et en approches de diffusion de la recherche avant et après la participation au programme de recherche dirigée.

L'évaluation de l'efficacité du programme cherche éventuellement à démontrer au moyen de données probantes l'incidence du programme d'apprentissage intégré au travail. Cette catégorie inclut l'évaluation sommative; l'évaluation de résultats ou de l'incidence; l'évaluation de politiques; et l'évaluation de la reproductibilité ou de la transférabilité (Mertens et Wilson, 2012).

Les **évaluations sommatives** sont réalisées à la fin d'un programme ou une fois qu'il est terminé, et évaluent le perfectionnement des compétences, l'acquisition de connaissances ou les changements d'attitudes et de comportements chez les participants (Mertens et Wilson, 2012).

Les **évaluations des résultats ou de l'incidence** sont habituellement utilisées pour mesurer les résultats à court terme et à long terme (incidence) d'un programme (Mertens et Wilson, 2012). On peut examiner les résultats au niveau individuel (p. ex., quelle différence le programme d'apprentissage intégré au travail a-t-il fait dans la vie des participants?) ou à un niveau beaucoup plus général (p. ex., l'incidence du programme sur l'organisation de travail,

TYPES D'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ	
Sommative	Connaissances, compétences et attitudes acquises durant le programme
Résultats/incidence	Résultats à court et à long terme (incidence)
Politiques	Changement d'orientation
Reproductibilité/transférabilité	Utilisation dans un autre milieu ou contexte
(Mertens & Wilson, 2012)	

la collectivité, la société ou l'établissement d'enseignement?). Voici des exemples de questions que les évaluateurs peuvent poser lorsqu'ils évaluent un résultat ou l'incidence : quels résultats essentiels le programme cible-t-il? Quelle incidence le programme a-t-il sur les étudiants, les employeurs, l'établissement et la collectivité? Ou, quelle incidence inattendue le programme a-t-il eue? (WKKF, 1998).

Les **évaluations de politiques** sont utilisées spécifiquement dans le but de juger l'efficacité de programme pour changer les politiques (Mertens et Wilson, 2012). Les évaluateurs qui font ce type d'évaluation peuvent demander : quels sont les types et les niveaux de politiques qui doivent changer? Quels organismes, personnes, etc., doivent être contactés et influencés? Ou, que faut-il que les intervenants entendent? (WKKF, 1998).

Enfin, les **évaluations de la reproductibilité et de la transférabilité** sont importantes parce qu'elles évaluent si un programme peut être transféré à un autre milieu ou contexte (Mertens et Wilson, 2012). Par exemple, une évaluation de la reproductibilité peut vérifier si un programme d'enseignement coopératif mis à l'essai dans un milieu hospitalier pourrait réussir dans le milieu de l'éducation ou le milieu clinique. Il importe de se demander dans le cadre d'une évaluation de la reproductibilité : ce qui est unique à propos du programme? S'il peut être efficacement reproduit? Quels sont les éléments critiques de la mise en œuvre? (WKKF, 1998).

IL IMPORTE DE DÉTERMINER QUEL PARADIGME ET QUEL MODÈLE D'ÉVALUATION SERONT APPROPRIÉS AFIN D'ORIENTER LA MANIÈRE DONT L'ÉVALUATION EST MENÉE, L'INTERPRÉTATION DES CONSTATATIONS DE L'ÉVALUATION ET LES NORMES D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION MÊME DU PROGRAMME.



# PARADIGMES ET MODÈLES POUR L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES D'AIT

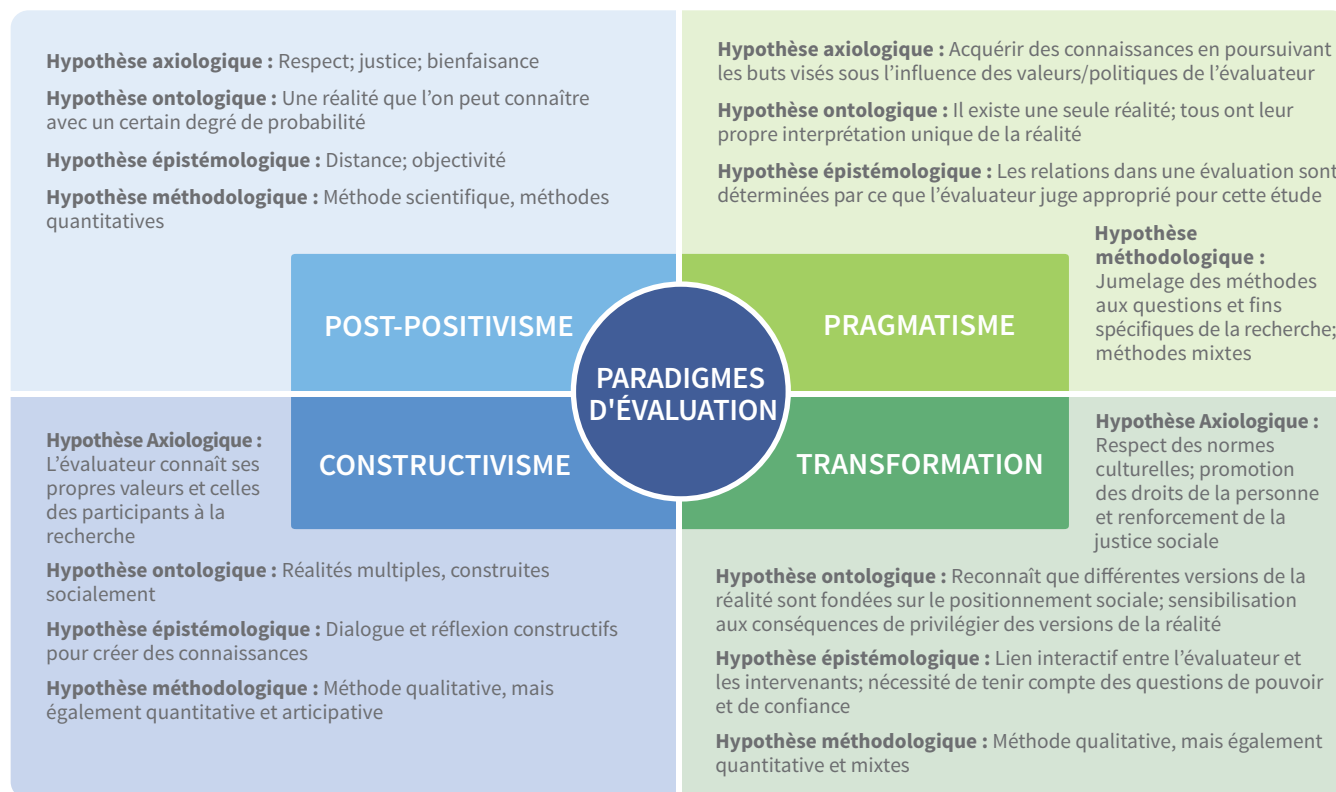
Après l'élaboration d'une ou de questions d'évaluation, les prochaines étapes du processus d'évaluation sont de choisir un paradigme et un modèle d'évaluation. Chaque évaluation est guidée implicitement ou explicitement par un ensemble de croyances propre au processus d'évaluation.

Ces croyances, appelés paradigmes, sont décrites par Guba et Lincoln (1994, p. 105) comme : « Le système de croyance de base ou vision du monde qui guide l'enquêteur » et se composent de quatre ensembles d'hypothèses philosophiques sur les valeurs sous-jacentes (axiologie), la nature du savoir (ontologie), la manière dont le savoir est produit (épistémologie) et l'approche utilisée pour produire le savoir (méthodologie) (Guba et Lincoln, 1989; 2005). Les quatre paradigmes communs dans l'univers actuel de l'évaluation et qui, par conséquent, seront présentés

ci dessous, sont : le post-positivisme, le pragmatisme, le constructivisme et le paradigme de la transformation (Mertens et Wilson, 2012).

Un certain nombre de modèles d'évaluation ont été élaborés sous chacun des quatre paradigmes d'évaluation. Un modèle d'évaluation fournit un « ensembles de règles, de prescriptions et d'interdictions ainsi que des cadres d'orientation qui précisent ce qui constitue une bonne évaluation ou une évaluation adéquate et comment elle-doit être réalisée » (Alkin,

2004, p. 5). La compréhension du paradigme d'évaluation qui sous-tend chaque modèle d'évaluation et la comparaison de ses hypothèses avec les points de vue de l'équipe d'évaluation peut aider à choisir le modèle qui conviendra le mieux. Il importe également de déterminer quel paradigme et quel modèle d'évaluation seront appropriés afin d'orienter la manière dont l'évaluation est menée, l'interprétation des constatations de l'évaluation et les normes d'évaluation de la qualité de l'évaluation même du programme.



(Mertens et Wilson, 2012)

## Post-positivisme : le modèle de Kirkpatrick pour l'évaluation des programmes de formation

Le paradigme post-positiviste est perçu dans les sciences sociales comme un moyen d'améliorer la société en appliquant des méthodes scientifiques pour explorer les lois du comportement humain (Mertens et Wilson, 2012). La croyance ontologique du post-positivisme est qu'il n'y a qu'une seule réalité et qu'il est possible de connaître cette réalité avec un certain degré de probabilité (Mertens et Wilson, 2012). D'un point de vue épistémologique et méthodologique, les post-positivistes croient que la distance par rapport au sujet ou à l'objet étudié évite les biais et que l'on peut le mieux étudier la réalité à l'aide d'approches quantitatives (Fielding, 2009; Mertens et Wilson, 2012). Selon Jennings et Callahan (1983), une bonne recherche s'inscrivant dans le paradigme post-positiviste reflète « l'honnêteté intellectuelle, la suppression de préjugés personnels [et] la collecte minutieuse d'études empiriques » (p. 159).

Donald Kirkpatrick est l'un des plus importants théoriciens de l'évaluation post-positiviste et l'on connaît bien le **modèle Kirkpatrick à quatre niveaux** pour l'évaluation des programmes de formation, qui évalue les participants en fonction de quatre niveaux : **réactions**, apprentissage, comportement et résultats (Mertens et Wilson, 2012; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; 2007). Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), les quatre niveaux représentent une séquence d'évaluation des programmes. Le premier niveau, réactions, met l'accent sur la satisfaction des participants et constitue une mesure de la manière dont les personnes qui participent à un programme réagissent à celui-ci (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). On utilise fréquemment des questionnaires pour déterminer si les participants ont

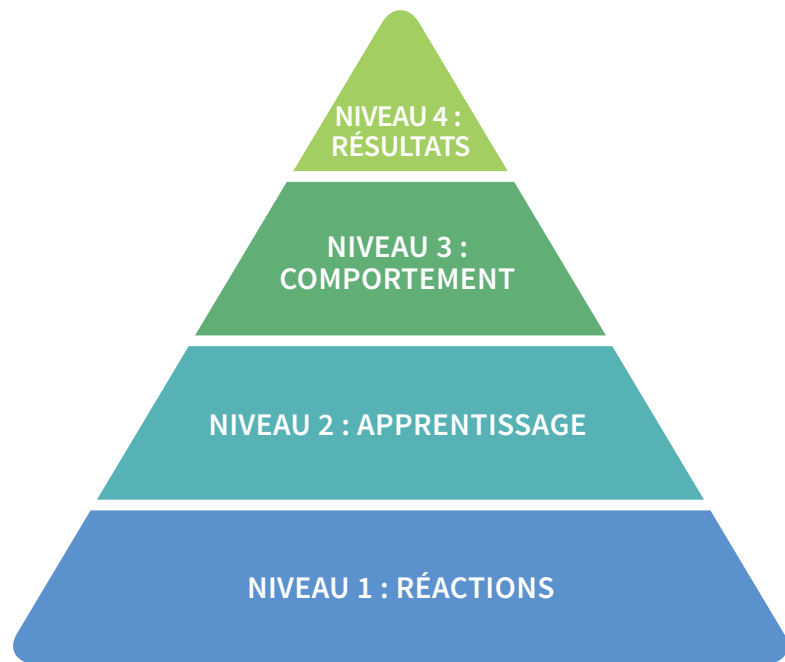
trouvé le programme pertinent, intéressant, agréable, valable et bien dirigé (Mertens et Wilson, 2012). Le deuxième niveau, **apprentissage**, reflète la mesure dans laquelle les participants changent leurs attitudes, améliorent leurs connaissances ou perfectionnent leurs compétences en raison de leur participation au programme (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Mertens et Wilson, 2012). Le troisième niveau, **comportement**, renvoie aux changements touchant le rendement (comportement) dans le milieu de travail ou dans une situation simulée découlant de la participation au programme (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Mertens et Wilson, 2012). Enfin, le quatrième niveau, **résultats**, mesure l'incidence du programme, soit sa capacité d'atteindre ses objectifs ou les résultats finals obtenus en raison de la participation au programme (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Mertens et Wilson, 2012). Si ce modèle pourrait être utilisé pour répondre à toutes les catégories de questions d'évaluation, compte tenu du but pour lequel il a été élaboré, il est couramment **utilisé pour répondre à des questions sur la mise en œuvre et l'efficacité** dans le cadre de l'évaluation de programme.

### PARADIGME POST-POSITIVISTE

Met principalement l'accent sur les conceptions et données quantitatives

(Mertens et Wilson, 2012)

Voici un exemple : pour évaluer et rendre compte d'un programme de stages d'une durée de huit mois se déroulant pendant l'année scolaire, on pourrait utiliser un sondage des **réactions** (contenant à la fois des mesures quantitatives et qualitatives, et des questions) pour juger de la satisfaction des étudiants; un test en ligne portant sur les résultats attendus du programme en matière d'apprentissage de connaissances pour évaluer l'**apprentissage** fait par les étudiants; des scénarios de jeu de rôle pour évaluer le **comportement**; et les commentaires écrits des mentors ainsi que le journal de réflexion des étudiants pour évaluer les **résultats**.



**Modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick**



## Exemple de questionnaire d'évaluation de la *réaction* des étudiants à l'AIT

Veillez formuler franchement vos réactions et commentaires. Votre rétroaction aidera à évaluer ce programme d'AIT et améliorera les programmes d'AIT dans le futur.

1. Comment évaluez-vous le programme d'AIT? (intérêt, bénéfice du point de vue de votre apprentissage théorique, qualité du travail que vous avez exécuté, etc.)?

- Excellent     Très bien     Bien     Moyen     Faible

*Commentaires et suggestions:*

2. Comment évaluez-vous votre mentor (connaissance du domaine, capacité à communiquer, solidaire, sympathique, etc.)?

- Excellent     Très bien     Bien     Moyen     Faible

*Commentaires et suggestions:*

3. Comment évaluez-vous les installations où vous avez fait votre stage d'AIT (immeuble, clinique, paysage, lieu, confort, commodité, etc.)?

- Excellent     Très bien     Bien     Moyen     Faible

*Commentaires et suggestions:*

4. Comment évaluez-vous votre charge de travail et votre horaire (quantité de travail, nombre d'heures, etc.)?

- Excellent     Très bien     Bien     Moyen     Faible

*Commentaires et suggestions:*

5. Comment évaluez-vous le programme d'AIT en tant qu'expérience éducative devant bonifier votre diplôme?

- Excellent     Très bien     Bien     Moyen     Faible

*Commentaires et suggestions:*

6. Dans quelle mesure le stage d'AIT correspondait-il à vos besoins et intérêts?

- Pas du tout     Dans une certaine mesure     Dans une grande mesure

*Comments and suggestions:*

7. Qu'auriez-vous amélioré de votre expérience?

## Exemple de guide d'entrevue d'évaluation du *comportement* des étudiants à l'AIT

### Processus :

L'interviewer passe en revue le stage d'AIT avec l'étudiant et fait ressortir les comportements encouragés par le stage. L'interviewer précise alors le but de l'entrevue, soit d'évaluer les expériences de stage des étudiants de manière à ce que des améliorations puissent être apportées dans le futur. Spécifiquement, l'entrevue déterminera la mesure dans laquelle les comportements suggérés ont été mis en pratique. S'il ne l'on pas été, l'évaluation tentera de déterminer pourquoi.

### Questions d'entrevue :

1. Quels comportements spécifiques vous a-t-on enseignés et encouragés à utiliser?
2. Pendant votre stage, dans quelle mesure souhaitez-vous changer vos comportements?
3. De votre point de vue, étiez-vous bien outillé pour faire ce que l'on vous a demandé de faire durant le stage?
  - Si vous ne faites pas les choses qui vous ont été enseignées et que l'on vous a encouragé à faire, veuillez dire pourquoi?
4. Dans quelle mesure prévoyez-vous faire les choses différemment dans le futur?
5. Que suggérez-vous pour rendre votre stage d'AIT plus utile?

(Adapté de Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006)

## Pragmatisme : le modèle CIPP

Contrairement au paradigme post-positiviste, l'approche pragmatique rejette l'argument selon lequel la « vérité » puisse être découverte en utilisant des méthodes scientifiques, valorisant plutôt le bon sens et la pensée pratique (Mertens et Wilson, 2012). Les pragmatiques voient la valeur d'une évaluation dans les résultats produits et la manière de les utiliser (Christians, 2005; Mertens et Wilson, 2012) plutôt que simplement dans la réalisation d'une évaluation pour l'évaluation. D'un point de vue ontologique, les pragmatiques croient qu'il y a une réalité mais qu'elle est interprétée de différentes façons par différentes personnes. La croyance épistémologique du paradigme pragmatique met l'accent sur l'étude de ce qui présente de l'intérêt ou de la valeur pour l'évaluateur (Tashakkori et

Teddlie, 1998) et non sur le détachement de l'évaluateur par rapport aux données. Enfin, la préférence méthodologique des évaluateurs pragmatiques est l'utilisation de méthodes mixtes, renforçant l'idée que la méthode doit toujours correspondre au but de l'étude (Patton, 2002).

Un des quatre théoriciens fondateurs de ce paradigme est Ralph Tyler, connu pour son **approche d'évaluation fondée sur les objectifs** (Christie et Alkin, 2005). L'évaluation fondée sur les objectifs nécessite :

- a) La formulation d'un énoncé d'objectifs pédagogiques;
- b) La classification de ces objectifs en types majeurs;
- c) La définition et la division de chacun de ces types d'objectifs en termes de comportement;
- d) La détermination de situations dans lesquelles on peut s'attendre à ce que

### PARADIGME PRAGMATIQUE

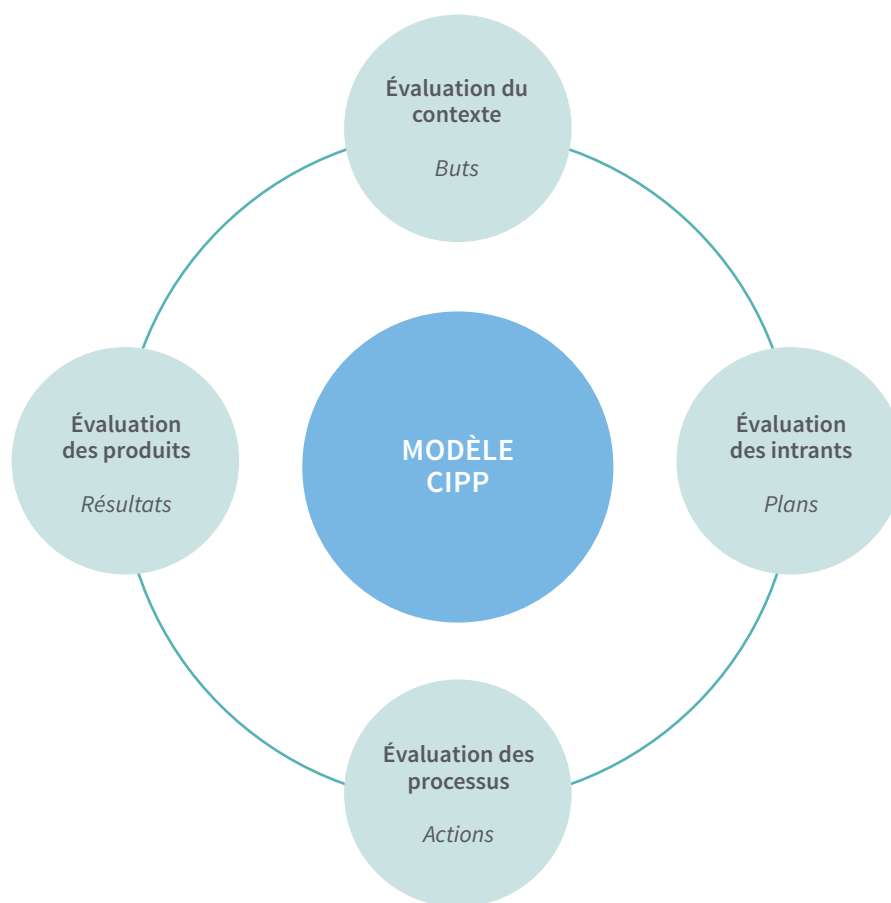
La méthode scientifique ne suffit pas pour découvrir la vérité; il faut du bon sens et de la pensée pratique

(Mertens et Wilson, 2012)

les étudiants affichent ces types de comportement;

- e) Le choix et l'essai de méthodes prometteuses pour obtenir des données pour chaque type d'objectif;
- f) La sélection des méthodes d'évaluation les plus prometteuses sur la base des essais afin de les développer et de les améliorer;
- g) La conception des moyens d'interpréter et de réviser les résultats (Christie et Alkin, p. 281).





Cette approche lie les objectifs du programme aux mesures des résultats et a ouvert la piste au modèle CIPP de Stufflebeam pour l'évaluation de programme. Daniel Stufflebeam a entamé sa carrière au milieu des années 1960 en élaborant des objectifs pour les programmes d'enseignement, pour ensuite en mesurer les résultats afin de voir si ces objectifs avaient été atteints. À partir de ce travail original, Stufflebeam a élaboré le **modèle CIPP** (context, input, process, product) (Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammong, Merriman et al., 1971). Les travaux de Stufflebeam et le modèle CIPP ont déplacé l'optique de l'évaluation qui d'une mesure des objectifs est devenue un « processus qui consiste à déterminer et à juger diverses décisions » (Stufflebeam, 1982, p. 16). Le modèle CIPP est **utilisé pour répondre à des questions portant sur l'évaluation des besoins, la mise en œuvre et l'efficacité** en évaluation de programme, la qualité de l'évaluation étant jugée en fonction de l'utilité de ses résultats. Ce modèle tient

compte des intervenants et de leur besoin d'information, et les intègre au processus d'évaluation.

L'acronyme CIPP correspond aux quatre concepts que ce modèle vise à évaluer : le contexte, les intrants, les processus et les produits d'un programme. Mertens et Wilson (2012) décrivent **l'évaluation du contexte** comme inscrivant le programme et son évaluation dans leur contexte global. Plus précisément, l'évaluation du contexte peut être utilisée pour évaluer les besoins, problèmes, atouts et possibilités d'une organisation afin de planifier une expérience de travail structurée qui convienne à cette organisation (Mertens et Wilson, 2012; Stufflebeam et Coryn, 2014). **L'évaluation des intrants** nécessite la collecte d'information sur la mission, les objectifs, le plan, les composantes, le personnel, l'horaire, les ressources, les progrès à ce jour, les réalisations ou les distinctions du programme (Stufflebeam, 2002). Une évaluation des intrants d'un programme d'apprentissage intégré au

travail pourrait examiner les objectifs du programme, les plans pour recruter de nouveaux milieux de travail ou le calendrier de jumelage des étudiants et des superviseurs en milieu de travail, et les expériences de travail structurées. Ces données peuvent alors être utilisées pour attribuer les ressources et établir les plans de programme pour l'année scolaire à venir. Les évaluations d'intrants se concentrent davantage sur la planification de programme tandis que les évaluations de processus visent la qualité et la pertinence de sa mise en œuvre (Mertens et Wilson, 2012; Stufflebeam et Coryn, 2014). **L'évaluation de processus** est utile pour déterminer si les résultats insatisfaisants sont attribuables au programme même ou à une mise en œuvre inadéquate (Stufflebeam et Coryn, 2014). En procédant à l'évaluation des processus d'un programme d'apprentissage intégré au travail, un évaluateur peut examiner si les résultats d'apprentissage attendus sont atteints et de quelle manière, ainsi que les stratégies d'amélioration possibles.

Enfin, l'**évaluation des produits** aide à cerner et à évaluer les résultats attendus et inattendus du programme (Stufflebeam et Coryn, 2014). La rétroaction sur les résultats d'un programme d'apprentissage intégré au travail peut être utile pour rendre compte de l'efficacité d'un programme et justifier qu'il soit maintenu ou qu'un soutien accru lui soit accordé. Les commentaires sur l'évaluation de produits sont importants pendant et à la fin de l'expérience d'apprentissage intégré au travail et peuvent être recueillis au moyen de différents instruments, dont le sondage, l'entrevue de groupe, l'étude de cas, des exemples concrets (documents écrits ou produits du travail p. ex.), des comparaisons à une liste de vérification exhaustive ou des comparaisons avec elle-même à différents moments du programme. Agençant ces quatre concepts, le modèle CIPP peut et devrait être utilisé dans le cadre d'évaluations formatives et sommatives.

Le modèle CIPP peut être utile pour évaluer l'élaboration et l'exécution d'un programme d'apprentissage intégré au travail ou pour juger de ses résultats (positifs et négatifs). Selon Stufflebeam et Coryn (2014), le modèle CIPP « incarne l'affirmation selon laquelle les groupes sociétaux ne peuvent pas améliorer leurs programmes, services et produits à moins qu'ils n'apprennent quelles en sont les faiblesses et les forces » (p. 336). Ainsi, en évaluant les possibilités d'amélioration d'un programme d'enseignement coopératif à l'aide du modèle CIPP, des sondages pourraient être distribués aux superviseurs en milieu de travail participants et contenir des questions telles que : dans quelle mesure ce programme répond-il aux besoins de l'organisation? (*contexte*); dans quelle mesure les résultats d'apprentissage du programme ont-ils été convertis en un plan d'apprentissage solide et réaliste pour les étudiants de votre organisation? (*intran*); dans quelle mesure le plan d'apprentissage a-t-il été exécuté tel que prévu? (*processus*); des effets secondaires négatifs ou positifs ont-ils découlé du programme d'apprentissage intégré au travail? (*produit*).

Un autre modèle d'évaluation populaire est le **cadre RE-AIM** (reach, efficacy, adoption, implementation and maintenance). Le cadre RE-AIM, élaboré par Glasgow et al. (1999), acquiert de la popularité dans le domaine de la science de la

mise en œuvre parce qu'il est vu comme un moyen d'aider à la planification de programmes d'intervention fondés sur la recherche et d'améliorer leurs chances de fonctionner dans un contexte réaliste (<http://www.re-aim.hnfe.vt.edu>). Ce cadre est utilisé pour examiner à la fois la validité interne et la transférabilité d'un programme à d'autres contextes (Glasgow, Vogt et Boles, 1999), et il peut être **utilisé pour répondre à des questions sur l'évaluation des besoins, la mise en œuvre et l'efficacité** dans l'évaluation du programme d'apprentissage intégré au travail. Selon ce cadre, la **portée** (reach) a trait à la proportion de la population cible ayant participé au programme et les caractéristiques de ces participants (pourcentage de la population étudiante, caractéristiques démographiques d, etc.) (Glasgow et al., 1999). L'**efficacité** renvoie aux conséquences positives et négatives de

la participation au programme (Glasgow, et al., 1999). Dans le cas de l'apprentissage intégré au travail, les mesures des résultats positifs pourraient inclure des facteurs tels que les résultats d'apprentissage réalisés, la satisfaction des étudiants et du milieu de travail, la productivité du milieu de travail et l'emploi après l'obtention du diplôme. Des exemples de mesures de résultats négatifs comprennent des problèmes dans le milieu de travail et les conséquences du temps et des efforts consacrés à l'expérience de travail structurée. L'**adoption** correspond à la proportion de milieux qui prévoient adopter le programme (Glasgow et al., 1999). En ce qui concerne l'évaluation d'un programme d'apprentissage intégré au travail, cela pourrait inclure l'adoption du programme à l'échelle de l'établissement ou de milieux de travail. La **mise en œuvre** (implementation) a trait à la mesure dans laquelle le programme

R

**REACH (portée)**

Proportion de la population ciblée ayant participé au programme



E

**EFFICACY (efficacité)**

Taux de succès défini par des résultats positifs moins les résultats négatifs



A

**ADOPTION**

Proportion de milieux qui prévoient adopter le programme



I

**IMPLEMENTATION (mise en oeuvre)**

Mesure dans laquelle le programme est mis en oeuvre comme prévu



M

**MAINTENANCE (maintien)**

Durée du programme au fil du temps



est mis en œuvre comme prévu (Glasgow et al., 1999). Pour l'évaluation d'un programme d'apprentissage intégré au travail, cela pourrait nécessiter l'examen de l'alignement entre les activités du programme et ses plans originaux, ainsi que des forces et des défis du processus de mise en œuvre. Enfin, le **maintien** a trait à la viabilité du programme au fil du temps (durée du programme d'AIT, viabilité des partenariats, etc.) (Glasgow et al., 1999). Lorsque l'on utilise ce cadre, l'efficacité du programme est perçue comme un agencement d'efficacité et de mise en œuvre (Glasgow et al., 1999).

Le cadre RE-AIM peut servir à l'évaluation d'un programme d'apprentissage intégré au travail. Il peut également être utilisé pour évaluer la mise en œuvre de l'expérience de travail structurée des étudiants relativement à l'atteinte des résultats attendus de la population du milieu de travail – en particulier les expériences de travail où l'on met fortement l'accent sur l'application de la théorie à la pratique aux fins de mise en œuvre de changements.



## QUESTIONS POUR LA RÉFLEXION

### Contexte :

- Dans quelle mesure votre programme d'apprentissage intégré au travail vise-t-il d'importants besoins de la collectivité ou des bénéficiaires?
- Quels facteurs contextuels favorisent la réussite de l'apprentissage intégré au travail? Quels facteurs constituent des obstacles?

### Intrant :

- Quelles sont les approches les plus prometteuses de l'apprentissage intégré au travail pour atteindre les objectifs et buts d'apprentissage établis?
- Comment l'approche la plus prometteuse peut-elle être conçue, financée et mise en œuvre efficacement?
- Quelles sont certains des obstacles possibles à une mise en œuvre efficace?
- Dans quelle mesure la structure, la procédure et le plan de votre programme d'apprentissage intégré au travail s'harmonisent-ils aux valeurs, à l'énoncé de mission et aux objectifs de votre établissement d'enseignement?

### Processus :

- Quelles sont les composantes ou activités essentielles du stage de travail structuré (implicites et explicites)?
- Comment ces activités sont-elles liées aux objectifs et aux résultats attendus du programme d'études?
- Quels aspects du processus de mise en œuvre facilitent la réussite de l'expérience d'apprentissage intégré au travail ou lui font obstacle?

### Produit :

- Quels résultats d'apprentissage voulez-vous obtenir par l'intermédiaire de l'expérience de travail structurée?
- Quelle incidence l'apprentissage intégré au travail a-t-il sur les étudiants, les superviseurs en milieu de travail et les organisations de travail, l'établissement d'enseignement et la collectivité?
- Quelle incidence inattendue l'expérience d'apprentissage intégré au travail a-t-elle sur les étudiants, les superviseurs en milieu de travail et les organisations de travail, l'établissement d'enseignement et la collectivité?

(Adapté de Mertens et Wilson, 2012; Stufflebeam et Coryn, 2014)

# Constructivisme : l'évaluation affranchie des objectifs de Scriven

L'approche constructiviste en évaluation cherche à dégager une signification du point de vue des personnes qui vivent les expériences (Schwandt, 2000). L'acte d'évaluation consiste donc à rendre ces significations visibles pour les intervenants du processus d'évaluation. En conséquence, la position axiologique des constructivistes est que les évaluateurs qui adoptent ce paradigme devraient être conscients de leurs propres valeurs personnels et de la manière dont elles influencent le processus et les résultats de la recherche (Ponterotto, 2005). Les constructivistes soutiennent également qu'il n'est pas possible d'éliminer les valeurs de l'évaluateur du processus de recherche

et que l'on devrait plutôt en faire une partie intégrante (Mertens et Wilson, 2012). La perspective ontologique du constructivisme est qu'il existe de multiples perspectives et points de vue construits socialement de la réalité (Guba et Lincoln, 2005). En vertu d'un paradigme constructiviste, la réalité et le savoir sont co-construits, et plus spécifiquement par le dialogue interactif et significatif entre le chercheur et les participants à la recherche. Par conséquent, l'épistémologie des constructivistes « nécessite un contact interpersonnel étroit et prolongé avec les participants afin de déterminer leur construction et leur expression de 'l'expérience vécue' étudiée » (Ponterotto, 2005, p. 131). Enfin, pour pouvoir co-construire la réalité et avoir des interactions significatives avec les participants à la recherche, les chercheurs utilisent souvent des méthodes qualitatives (entrevues, observation, examen de documents p. ex.) (Mertens, 2010; Mertens et Wilson, 2012), bien qu'ils ne soient pas limités à la collecte de données qualitatives (Lincoln, 2010). Voici quelques exemples d'approches méthodologiques fréquemment utilisées :

## PARADIGME CONSTRUCTIVISTE

Met l'accent sur le repérage des multiples valeurs et perspectives

(Mertens et Wilson, 2012)

évaluation narrative, ethnographie, évaluation autoethnographique, récit oral et phénoménologie.

Bien qu'il n'existe pas de modèle d'évaluation de programme découlant spécifiquement des travaux des théoriciens constructivistes, l'**approche affranchie des objectifs de Scriven** s'inscrit dans le paradigme constructiviste et s'applique bien à l'évaluation des programmes d'apprentissage intégré au travail.

L'approche d'évaluation affranchie des objectifs est une position adoptée par l'évaluateur dans le cadre du processus d'évaluation et n'est pas nécessairement un modèle d'évaluation autonome formel,



comme le sont les paradigmes post-positivistes et pragmatiques discutés précédemment. Alignée sur les valeurs de base du paradigme constructiviste, l'évaluation affranchie des objectifs de Michael Scriven argumente que les évaluateurs devraient limiter leur rôle à vérifier si les programmes atteignent ou non les objectifs prévus et être ouverts à la découverte de résultats imprévus (Mertens et Wilson, 2012; Stufflebeam et Coryn, 2014). Le but d'une évaluation selon l'approche affranchie des objectifs est donc de déterminer le mérite et la valeur du programme à l'étude, sans tenir compte des résultats attendus (Mertens et Wilson, 2012). Cette approche met également l'accent sur l'inclusion de perspectives novatrices au processus d'évaluation du programme – en particulier d'évaluateurs additionnels qui ne connaissent pas les objectifs du programme et qui, par conséquent, sont à la recherche de tous les effets du programme, peu importe les objectifs fixés par son concepteur (Stufflebeam et Coryn, 2014). La justification de cette approche étant que « si un programme fait ce qu'il est supposé faire, alors l'évaluation [affranchie des objectifs] devrait le confirmer » (Stufflebeam et Coryn, 2014, p. 348).

Pour illustrer cette approche, supposons que vous demandez à des évaluateurs externes qui ne connaissent pas les objectifs spécifiques et résultats d'apprentissage attendus du programme d'apprentissage intégré au travail de procéder à son évaluation. Les évaluateurs peuvent alors réaliser des entrevues de groupe et des observations pour déterminer quels résultats ont été atteints selon les superviseurs en milieu de travail et les étudiants. Les questions suivantes affranchies des objectifs pourraient être posées : quels effets positifs et négatifs ont découlé du programme? Qu'est-ce qui a été appris? Comment ces effets sont-ils jugés par rapport aux critères de mérite tels que la qualité de la collaboration au sein de la collectivité? Dans quelle mesure les résultats du programme se comparent ils aux besoins des étudiants concernés et à la collectivité environnante?

Une deuxième approche d'évaluation sous le paradigme constructiviste est l'**étude de cas**. On peut recourir aux études de cas pour mieux comprendre les activités quotidiennes d'un programme particulier

afin de découvrir des significations cachées (Mertens et Wilson, 2012). La caractéristique qui distingue cette approche est un examen approfondi, non interventionniste, du cas dans son milieu naturel suivi d'un rapport éclairant (Stufflebeam et Coryn, 2014). Selon cette approche, l'évaluateur travaillerait en étroite collaboration avec les principaux intervenants du programme pour mener l'évaluation, y compris pour élaborer conjointement des recommandations à la suite des constatations de l'évaluation. Éventuellement, l'évaluateur « prépare et produit un rapport détaillé sur le cas, contenant des renseignements descriptifs et subjectifs, les perceptions des différents intervenants et experts et des conclusions sommaires » (Stufflebeam et Coryn, 2014, p. 292). A titre d'exemple, si année après année vous avez reçu des commentaires négatifs des étudiants qui participent à une expérience pratique au sein de la même organisation communautaire, pour pourriez choisir de procéder à une étude de cas afin de comprendre pleinement l'organisation et sa contribution relativement à la facilitation de l'apprentissage des étudiants. L'évaluateur pourrait interviewer les étudiants au sujet de leurs expériences, organiser des groupes de discussion avec les employés de l'organisation et les superviseurs de l'apprentissage intégré au travail ainsi que faire des visites non annoncées à la clinique. Un compte rendu détaillé des expériences de la clinique ainsi que des étudiants et superviseurs en milieu de travail durant le stage pourrait aider à déterminer s'il vaut la peine ou non de maintenir le partenariat.

## Transformation : l'évaluation participative transformatrice

Le paradigme de la transformation met principalement l'accent sur les questions de pouvoir et d'injustice dans le but de faire progresser les droits de la personne et la justice sociale (Mertens et Wilson, 2012). Les perspectives théoriques qui s'attaquent aux questions d'inégalité de

### PARADIGME DE TRANSFORMATION

Met l'accent sur les points de vue de groupes marginalisés et sur la remise en question des structures de pouvoir systémiques.

(Mertens et Wilson, 2012)

pouvoir, à l'incidence des privilèges et à leurs conséquences sur l'instauration de la justice sociale incluent la théorie critique, la théorie féministe, la théorie postcoloniale et indigène, la théorie gaie, le marxisme, la théorie critique sur les races et la théorie sur les personnes handicapées. Denzin et Lincoln (2005) écrivent : « Ce paradigme ... énonce une ontologie fondée sur le réalisme historique, une épistémologie transactionnelle et une méthodologie à la fois dialogique et dialectique. » (p. 187) Les hypothèses axiologiques du paradigme de la transformation sont articulées autour de quatre principes : 1) l'importance d'être respectueux des cultures; 2) la promotion de la justice sociale; 3) l'avancement des droits de la personne; 4) l'élimination des inégalités (Mertens, 2009). Les principes de l'éthique, du respect, de la bienfaisance et de la justice sont significatifs pour un évaluateur transformatif (Mertens et Wilson, 2012). La perspective ontologique de l'évaluation transformatrice est que la réalité possède de multiples facettes et qu'il existe différentes opinions sur ce qu'est la réalité (Mertens et Wilson, 2012). Le paradigme de la transformation « remet en question des versions de la réalité sur la base des inégalités de pouvoir et que des conséquences de l'acceptation d'une version de la réalité plutôt qu'une autre » (Mertens et Wilson, 2012, p. 169). L'hypothèse épistémologique que posent les évaluateurs transformatifs est que le savoir est construit dans un contexte de pouvoir et de privilèges, et des conséquences se rattachent à la version du savoir qui est privilégiée (Mertens et Wilson, 2012). Cela exige des évaluateurs qu'ils établissent des liens de collaboration et de coopération étroits avec les intervenants. Enfin, la position méthodologique d'un évaluateur transformatif soutient qu'aucune méthodologie ne représente

bien par elle-même ce paradigme. Plutôt des décisions méthodologiques sont prises pour faciliter l'utilisation du processus et des constatations afin de promouvoir la justice sociale; d'identifier les forces systématiques qui appuient le statu quo; et d'admettre le besoin d'un lien de relation réflexive entre les intervenants et l'évaluateur (Mertens et Wilson, 2012).

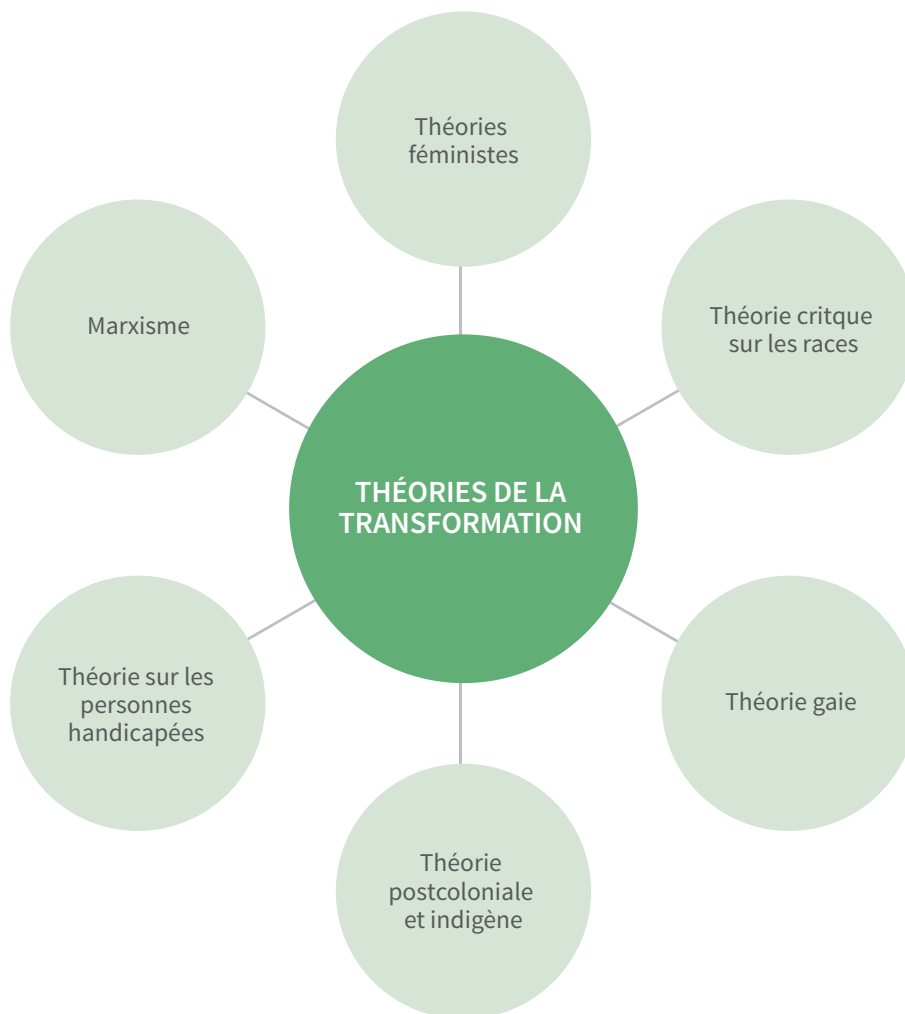
À l'instar du modèle constructiviste, ce paradigme n'est assorti à aucun modèle spécifique d'évaluation. Un certain nombre d'approches théoriques adoptant la perspective de la promotion de la justice sociale peuvent être appliquées à l'évaluation de programme, harmonisant de cette façon l'évaluation au paradigme de la transformation. Parmi les exemples de théories applicables : les théories féministes, la théorie critique sur les races, la théorie gaie et la théorie postcoloniale

et indigène (Mertens, 2009). Une des approches de ce paradigme qui pourrait être utile à l'évaluation d'un programme d'apprentissage intégré au travail est l'**approche d'évaluation participative transformatrice**.

L'approche participative transformatrice en matière d'évaluation a été largement élaborée par les travaux de Donna Mertens. Mertens et Wilson (2012) la décrivent comme étant « menée dans le but de stimuler une action directement liée à la promotion de la justice sociale » (p. 211). Ce type d'évaluation inclut les groupes marginalisés dans un effort pour éliminer les inégalités de pouvoir et il est ancré dans la proposition voulant que toutes les connaissances soient situationnelles (Mertens et Wilson, 2012; Stufflebeam et Coryn, 2014). En vertu de cette approche, les méthodes mixtes sont communes,

tant qualitatives que quantitatives, et les questions d'évaluation sont souvent dérivées de groupes marginalisés au sein d'un programme particulier. L'évaluation participative transformatrice nécessite une relation de collaboration interactive entre l'évaluateur et les participants au programme. Par conséquent, il est essentiel que les participants soient inclus à toutes les étapes de l'évaluation – planification, réalisation, analyse, interprétation et utilisation des constatations (Stufflebeam & Coryn, 2014). La valeur de l'approche transformatrice pour l'évaluation est qu'elle peut mener à des changements dans les politiques qui eux-mêmes peuvent produire les résultats attendus dans un programme et favoriser une plus grande justice sociale.

Par exemple, un évaluateur visite le site d'un programme de stages d'été où des étudiants sont employés comme stagiaires



par une firme de gestion de placements. L'évaluateur remarque que la structure de pouvoir est telle que les postes de directeur sont principalement occupés par des hommes tandis que le personnel féminin s'acquitte des tâches administratives – cette structure se reflète chez les stagiaires.

Après avoir interviewé le personnel du lieu de travail, l'évaluateur rédige un rapport final mettant de l'avant sa constatation à l'effet que les membres du personnel et les stagiaires de sexe féminin n'ont pas les mêmes chances que les hommes d'influer sur les décisions prises dans le milieu de

travail. À la suite du rapport, la firme révisé sa politique concernant l'équité et l'égalité, recrute plus de femmes dans des rôles de direction et répartit de façon équilibrée les tâches de ses stagiaires de sexe masculin et féminin.

## ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

### Université de Waterloo

Le premier examen officiel du programme d'enseignement coopératif de l'Université de Waterloo a eu lieu en 2004-2005. L'Université se préparant à célébrer ses 50 ans, il était approprié et nécessaire de procéder à l'examen de ce programme en raison de sa grande visibilité et de son importance. Les deux grands objectifs de cet examen étaient de faire le point sur la situation courante du programme à l'intention des intervenants et de préciser deux possibilités d'amélioration.

La structure de ce premier examen ressemblait au processus d'examen d'un programme d'études. Une auto-analyse a été préparée et un comité d'examen externe en a examiné les documents, visité le campus pour réaliser des entrevues et préparé un rapport sur ses constatations. Puisque l'administration du programme est centralisée et qu'elle a des liens avec chacune des facultés, un rapport d'auto-analyse a été produit par chacune des facultés ainsi que par les services centralisés d'enseignement coopératif et de carrières. À la suite du rapport des examinateurs externes, un comité formé de représentants de chacune des facultés et de deux leaders étudiants et présidé par le vice-recteur associé, Affaires académiques et étudiantes, a préparé un rapport final contenant 48 recommandations concernant le programme d'enseignement coopératif.

Une des recommandations du premier examen était de procéder à un tel examen tous les sept ans, comme cela est fait pour les programmes d'études. Le deuxième examen a donc été mené en 2011-2012. De nombreux changements étaient survenus à la suite du premier examen. Ainsi, un conseil de l'enseignement coopératif (CEC) a été créé; il réunit un vice recteur responsable du programme coopératif pour chaque faculté, des directeurs de l'unité coopérative et des leaders étudiants élus. Le mandat du deuxième examen a été préparé par le CEC, contenant des objectifs précis à examiner. Un sous-comité du CEC a été formé pour la collecte et l'analyse des données liées aux objectifs de l'examen. Ce groupe a préparé un document d'auto-analyse qui a été remis à une équipe d'examineurs externes, après quoi un rapport final incluant des recommandations a été préparé.

Les avantages de ces deux examens ont été nombreux. Le processus d'examen même a sensibilisé ses nombreux partenaires et intervenants sur le campus et à l'extérieur aux forces et aux faiblesses du programme coopératif de l'Université de Waterloo. Les recommandations ont attiré l'attention à la fois sur l'amélioration continue et sur un cadre pour le suivi des progrès.

Un examen de cette nature s'accompagne de défis, la plupart ayant trait au temps limité dont disposent les gens pour ce type d'activité. Le processus doit être appuyé, à défaut d'être dirigé, par des cadres supérieurs de l'établissement afin de s'assurer que des ressources seront liées à l'obligation redditionnelle et au suivi relatifs aux mesures qui seront prises à la suite des recommandations, l'importance de cette activité est donc communiquée aux personnes concernées et consultées.

#### Judene Pretti

*Directrice, Centre for the Advancement of Co-operative Education*  
Université de Waterloo

# CONSIDÉRATIONS LIÉES À L'ÉTHIQUE

Il n'est pas possible de fournir un résumé complet des ouvrages publiés sur les pratiques efficaces en évaluation de programmes, mais ce chapitre ne serait pas complet si l'on n'abordait pas quelques considérations d'ordre éthique auxquelles réfléchir dans le cadre d'une évaluation de programme d'apprentissage intégré au travail.

Avant d'entreprendre une évaluation, il est recommandé de consulter le comité d'éthique de la recherche de votre établissement afin de discuter des considérations morales spécifiques à votre évaluation et de la possibilité de devoir obtenir une approbation déontologique.

Bien que de nombreux auteurs soulignent que les questions déontologiques se posent à chaque étape d'un processus d'évaluation, les préoccupations sont particulièrement saillantes autour des questions d'échantillonnage (Hatry, Wholey et Newcomer, 2010; Mertens et Wilson, 2012). Plus précisément, les évaluateurs doivent être conscients des questions du consentement éclairé, de la confidentialité et de l'anonymat, et leur porter une attention particulière (Mertens et Wilson, 2012; Rossi et al., 2004; Wholey, Hatry et Newcomer, 2010). Le consentement éclairé est souvent obtenu par le biais d'une lettre aux participants leur donnant des renseignements sur l'étude, ce qui est attendu des participants, les risques et avantages possibles de la participation, la rémunération (le cas échéant) et le droit de chaque participant de se retirer de l'étude à tout moment. Selon Mertens et Wilson (2012), le consentement éclairé implique de savoir ce qu'une personne voudrait savoir avant de donner son consentement (éclairé) et d'accepter explicitement de participer (consentement). Le fait de s'assurer qu'un consentement éclairé est sollicité et donné de manière appropriée est une étape critique de la pratique éthique en évaluation de programme. Une considération spéciale est requise pour faciliter le consentement éclairé auprès de

## Q TERMINOLOGIE CLÉ

**Confidentialité** signifie recueillir, analyser, stocker et rendre compte des données d'une manière qui ne permet pas de les lier à la personne qui les fournit.

**Anonymat** signifie qu'aucun élément d'information uniquement identifiable n'est rattaché aux données.

(Mertens & Wilson, p. 415)

## ★ SUCCESS STORY

### Collège Conestoga

Le Collège Conestoga offre plus de 50 programmes coopératifs dans une variété de domaines, dont l'architecture, l'administration des affaires, la justice communautaire et sociale, le génie informatique, le génie des systèmes électroniques, la gestion des ressources humaines, les relations publiques et les technologies du traitement du bois. Nous disposons d'une équipe qui travaille constamment en coulisses pour s'assurer que ces programmes offrent une expérience éducative valable pour les étudiants. L'évaluation de programme est une partie importante de la prestation de notre programme d'apprentissage intégré au travail. En tant qu'ancienne présidente du comité d'éthique de la recherche, j'encourage les responsables de la collecte de données dans le cadre de l'évaluation de programme à consulter le comité d'éthique de la recherche de leur département. Bien que selon l'Énoncé de politique des trois Conseils, l'évaluation de programme ne relève pas de la compétence des comités d'éthique, plusieurs questions déontologiques sont inhérentes à la collecte de données. Votre comité d'éthique de la recherche peut vous aider à préciser ces préoccupations et à concevoir des processus pour générer des données utiles d'une façon éthique.

**Jane McDonald, Ph. D.**

*Professeure, School of Health and Life Sciences and Community Service  
Collège Conestoga*



CONSULTER LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE VOTRE ÉTABLISSEMENT POUR DISCUTER DES CONSIDÉRATIONS MORALES SPÉCIFIQUES À VOTRE ÉVALUATION ET DE LA POSSIBILITÉ DE DEVOIR OBTENIR UNE APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.



groupes spécifiques, comme les enfants, les personnes âgées, les personnes ayant une déficience intellectuelle et les groupes autochtones ou postcoloniaux (Mertens et Wilson, 2012).

L'anonymat et la confidentialité sont également des sources raisonnables de préoccupation dans le processus d'évaluation de programme en raison de l'interaction entre les évaluateurs et les participants et intervenants (Mertens et Wilson, 2012). La *confidentialité* signifie « recueillir, analyser, stocker et rendre compte des données d'une manière qui ne permet pas de les lier à la personne qui les fournit » (Mertens et Wilson, 2012, p. 415). L'*anonymat* signifie « qu'aucun élément d'information uniquement identifiable n'est rattaché aux données; que personne, pas même l'évaluateur, ne peut remonter jusqu'à l'individu à partir des données » (Mertens et Wilson, 2012, p. 415). Ces concepts peuvent tous deux susciter des difficultés. Cependant les évaluateurs doivent pratiquer le principe d'éthique (de base) du respect (voir la liste de Rossi et al., 2004, ci-dessous pour prendre connaissance des autres principes s'appliquant à la tenue d'évaluation de programme) afin de minimiser les problèmes de confidentialité et d'anonymat (Mertens et Wilson, 2012; Rossi et al., 2004).

De façon générale, cinq principes peuvent être utilisés pour guider les évaluateurs au cours du processus d'évaluation du programme d'apprentissage intégré au travail. Ils sont énumérés ci-dessous.



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Considérations d'ordre éthique en évaluation de programme

Principe	Explication
<b>1. Enquête systématique</b>	Les évaluateurs réalisent des enquêtes systématiques fondées sur des données concernant l'objet de l'évaluation.
<b>2. Compétence</b>	Les évaluateurs fournissent aux intervenants un bon rendement.
<b>3. Intégrité/honnêteté</b>	Les évaluateurs garantissent l'honnêteté et l'intégrité de l'ensemble du processus d'évaluation.
<b>4. Respect des personnes</b>	Les évaluateurs respectent la sécurité, la dignité et l'estime de soi des répondants, des participants au programme, des clients et des autres intervenants avec lesquels ils interagissent.
<b>5. Responsabilités à l'égard du bien-être général et de celui du public</b>	Les évaluateurs énoncent la diversité des intérêts et des valeurs qui peuvent être liés au bien-être général et à celui du public.

Rossi et al. (2004)

---

# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMME D'AIT



- Malgré les différences dans la terminologie utilisée pour décrire l'évaluation, on peut la définir comme la détermination de la valeur ou du mérite d'une entité (Scriven, 1967).
- La différence entre évaluation et évaluation de programme est que l'évaluation de programme est « une profession qui utilise des méthodes formelles pour fournir des données empiriques sur des entités publiques (programmes, produits, rendement, etc.) dans des contextes de prise de décisions qui sont intrinsèquement politiques et qui mettent en jeu de multiples intervenants dont les intérêts sont souvent contradictoires et où les ressources sont rarement suffisantes et les graves contraintes de temps imposées » (Mertens & Wilson, p. 248).
- L'évaluation de programme est selon Fitzpatrick et al. (2011) importante pour élaborer de bons programmes; assurer la prestation des programmes auprès d'intervenants changeants et dans des contextes en évolution; et aider à cerner des interventions qui atteignent efficacement des objectifs.
- Les différences entre l'évaluation et la recherche comprennent le but, l'approche adoptée, la généralisabilité des résultats, les critères permettant de juger de leur pertinence et la préparation des personnes qui travaillent dans chaque domaine.
- Le processus d'évaluation comprend six étapes :
  - 1) Élaboration d'une question d'évaluation;
  - 2) Choix d'un paradigme d'évaluation;
  - 3) Sélection d'un modèle d'évaluation;
  - 4) Mise au point d'outils d'évaluation
  - 5) Collecte et analyse des données;
  - 6) Présentation des constatations aux intervenants.
- Les trois buts communs de l'évaluation sont :
  - 1) mieux comprendre les besoins d'un contexte particulier (évaluation des besoins);
  - 2) déterminer les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (mise en œuvre)
  - 3) rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats attendus (évaluation de l'efficacité du programme).
- Les paradigmes pour l'évaluation des programmes d'AIT incluent :
  - Le paradigme post-positiviste qui est perçu dans les sciences sociales comme un moyen d'améliorer la société en appliquant des méthodes scientifiques pour explorer les lois du comportement humain, en raison de la croyance selon laquelle il n'y a qu'une seule réalité qu'il est possible de connaître avec un certain degré de probabilité.
  - Le paradigme pragmatique rejette l'argument voulant que la « vérité » puisse être découverte en utilisant des méthodes

scientifiques. Les évaluateurs qui adoptent ce paradigme vérifient l'efficacité d'une intervention en recueillant des résultats qui garantissent les conclusions tirées au sujet d'une intervention (Morgan, 2007).

- Le paradigme constructiviste en évaluation cherche à dégager une signification du point de vue des personnes qui vivent les expériences. L'acte d'évaluation consiste à rendre visibles ces significations pour les intervenants du processus.
- Le paradigme de la transformation met principalement l'accent sur les questions de pouvoir et d'injustice dans le but de faire progresser les droits de la personne et la justice sociale (Mertens et Wilson, 2012).
- Les considérations d'ordre éthique en évaluation de programme ont trait notamment au consentement éclairé, à la confidentialité et à l'anonymat.
- Les cinq principes directeurs pour la réalisation d'évaluations de programme sont :
  - 1) L'enquête systématique
  - 2) La compétence
  - 3) L'honnêteté et l'intégrité
  - 4) Le respect des personnes
  - 5) La responsabilité à l'égard du bien-être général et de celui du public



*« Soyons enthousiastes à propos des progrès que nous faisons.  
Continuons d'avancer! »*

*- ANONYME*





# POUR ALLER DE L'AVANT AVEC L'AIT

---

Ce chapitre renferme des recommandations à examiner pour aller de l'avant avec un programme d'apprentissage intégré au travail ainsi que des suggestions pour mieux lier l'apprentissage ainsi réalisé aux programmes d'enseignement supérieur. De plus, la création de partenariats de collaboration avec les organisations du milieu du travail étant essentielle à chaque étape du processus d'apprentissage intégré au travail, des suggestions sont formulées pour renforcer ces relations.

---

# ÉTABLISSEMENT DE LIENS ENTRE L'AIT ET LE CURSUS DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Notre guide a mis l'accent sur les moyens de rehausser la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée, y compris la planification et l'élaboration de résultats d'apprentissage; les évaluations et les activités pour l'expérience de travail; les façons de faciliter la réflexion des étudiants tout au long de l'apprentissage intégré au travail; l'intégration de la théorie; l'offre de possibilités d'expérimenter de nouvelles idées; et les approches en matière d'évaluation de programme.

## APPROCHE COHÉSIVE

L'expérience de travail est liée aux résultats d'apprentissage précisés pour l'ensemble du programme d'études; l'accent est mis sur l'apprentissage continu.

## APPROCHE PAR ÉCHAFAUDAGE

De multiples expériences de travail de plus en plus exigeantes et liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'apprentissage en profondeur.

## APPROCHE CIBLÉE

L'expérience de travail est liée aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique; l'accent est mis sur l'apprentissage enrichi.

## APPROCHE DIVERSIFIÉE

De multiples expériences de travail, dans un éventail de contextes, liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'étendue de l'apprentissage.

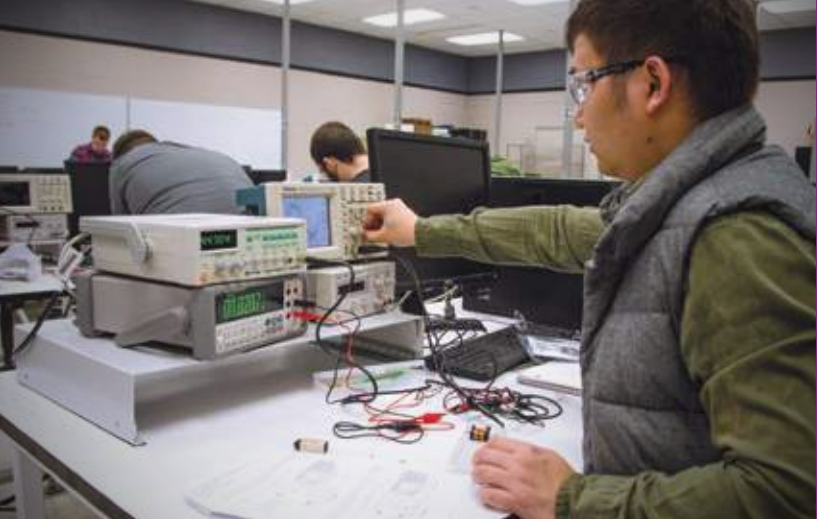
Notre guide a mis l'accent sur les moyens de rehausser la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée, y compris la planification et l'élaboration de résultats d'apprentissage; les évaluations et les activités pour l'expérience de travail; les façons de faciliter la réflexion des étudiants tout au long de l'apprentissage intégré au travail; l'intégration de la théorie; l'offre de possibilités d'expérimenter de nouvelles idées; et les approches en matière d'évaluation de programme.

Bien que toutes ces recommandations soient bénéfiques relativement à l'amélioration du cursus des programmes d'apprentissage intégré au travail, pour faire avancer l'AIT, ces programmes

pourraient être améliorés davantage en les inscrivant délibérément dans le cursus des programmes d'études. Plus spécifiquement, l'incidence de la pédagogie de l'apprentissage intégré au travail sur l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants aux études supérieures serait accrue par la création de liens pédagogiques horizontaux et verticaux solides touchant l'ensemble du programme de formation. De cette façon, le potentiel de l'apprentissage intégré au travail en tant qu'approche pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur est considérablement renforcé. L'ancrage des programmes d'apprentissage intégré au travail dans le cursus des programmes de formation augmenterait l'étendue et

la profondeur des résultats pédagogiques qui peuvent orienter l'expérience de travail structurée et harmoniserait les pédagogies utilisées en classe et celles du milieu de travail. À l'appui de cette affirmation, Orrell (2011, p. 20) soutient que : « Les programmes d'AIT devraient être intégrés au cursus de manière à définir des attentes claires en matière de formation et à servir de véhicules d'intégration de l'apprentissage théorique et pratique. »

Adapté de Campbell et al. (2014), quatre différentes approches à l'intégration de l'apprentissage intégré au travail au cursus des programmes d'études sont proposées : l'approche cohésive, l'approche par échafaudage, l'approche ciblée et



## LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL POURRAIENT ÊTRE AMÉLIORÉS DAVANTAGE EN LES INSCRIVANT DÉLIBÉRÉMENT DANS LE CURSUS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.

l'approche diversifiée. Bien que présentées comme étant distinctes, ces approches peuvent dans de nombreux cas coïncider les unes avec les autres et se compléter.

- **Approche cohésive** – L'approche cohésive est fondée sur l'établissement de correspondances entre l'apprentissage intégré au travail et ses résultats dans différents cours d'un programme d'études « de manière cohésive et intégrée, afin d'assurer le perfectionnement continu des connaissances, des compétences et de la pratique, ainsi que l'amélioration de la confiance » (Campbell, Russell et Higgs, 2014, p. 21). Les résultats d'apprentissage de l'expérience de travail sont intégrés verticalement au cursus du programme de formation. L'expérience de travail comme telle peut se dérouler parallèlement aux cours théoriques ou dans le cadre de ceux-ci, être insérée à différents points du cursus ou prendre la forme d'une seule expérience intégrant et rehaussant les résultats d'apprentissage élaborés progressivement dans le contexte du programme de formation.

- **Approche de l'échafaudage** – Cette approche intègre de multiples expériences de travail au programme de formation et permet un apprentissage approfondi grâce à une « progression partant d'expériences simples pour en arriver à des expériences complexes de plus en plus difficiles » (Campbell et al., 2014, p. 21). L'accent est mis ici sur la spécialisation et la profondeur de l'apprentissage par le biais d'expériences de travail de plus en plus difficiles liées aux mêmes résultats d'apprentissage et à un même programme de formation. De multiples expériences de travail peuvent avoir lieu dans un même milieu de travail

ou contexte, mais être assorties de responsabilités et de rôles de plus en plus exigeants ou se dérouler dans différents lieux de travail ou contextes.

- **Approche ciblée** – Cette approche renvoie à « l'alignement explicite des activités d'apprentissage intégré au travail aux résultats d'apprentissage et à leur évaluation » (Campbell et al., 2014, p. 21), dans un cours particulier ou une matière spécifique. Cette approche permet une plus grande amélioration des résultats d'apprentissage par une expérience de travail liée à un sujet spécifique. Si le cours et les résultats d'apprentissage connexes existeraient dans un programme d'études plus vaste,

les résultats de l'approche ciblée ne sont pas intégrés verticalement au cursus dans un but de perfectionnement continu. L'approche constitue plutôt une occasion d'apprentissage enrichi sur un sujet d'intérêt spécifique lié au programme d'études de l'étudiant.

- **Approche diversifiée** – L'approche diversifiée « expose les étudiants à un éventail de partenaires de l'industrie et de la collectivité ainsi que de contextes » (Campbell et al., 2014, p. 21). Elle met l'accent sur l'étendue de l'apprentissage et de l'expérience par le biais d'expériences de travail diversifiées liées aux mêmes résultats d'apprentissage au sein du programme d'études.

### ★ EXEMPLES DE RÉUSSITE

#### Collège George Brown

Au Collège George Brown, l'apprentissage intégré au travail est étroitement lié au cursus du programme de formation des étudiants et à leurs progrès dans ce contexte. Ainsi, un étudiant de première année peut s'efforcer de se familiariser avec la culture du milieu de travail et l'exécution de tâches de base. Un étudiant de troisième année fera preuve de beaucoup plus d'autonomie, utilisant les compétences et les concepts dans son programme d'études. Les étudiants appliquent le matériel théorique et mettent en pratique des compétences apprises durant leurs cours. Dans de nombreux programmes, les étudiants font l'objet d'évaluation détaillées et reçoivent des notes pour leur apprentissage, il s'agit donc d'une partie importante de leur moyenne pondérée cumulative et de leurs progrès vers l'obtention de leur diplôme.

**Georgia Quartaro, Ph. D.**

*Doyen, Preparatory and Liberal Studies*  
Collège George Brown



**De quelles manières l'intégration du programme d'AIT et du cursus du programme de formation générale peut-elle être améliorée à votre établissement?**

- Comment des correspondances peuvent-elles être établies entre l'expérience de travail structurée et l'ensemble des cursus du programme de formation afin de contribuer à l'apprentissage et au perfectionnement continu de l'étudiant?
- Comment l'apprentissage intégré au travail peut-il être structuré de manière à fournir de multiples expériences de travail devenant de plus en plus exigeantes et liées aux résultats d'apprentissage des programmes de formation?
- Comment l'apprentissage intégré au travail pourrait-il être structuré pour fournir de multiples expériences de travail dans une gamme de contextes différents liés aux mêmes résultats d'apprentissage des programmes de formation?
- Comment pourrait-on structurer l'apprentissage intégré au travail pour qu'il corresponde aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique?



## Exemple de schéma de cursus

Horaire et cours optionnels / obligatoires	Résultats d'apprentissage	Contenu spécifique	Évaluations	Activités (lectures, travaux, expérience de travail, etc.)
<b>Session 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation (obl.)</li> <li>• Cours XX (obl.)</li> <li>• Cours XX (obl.)</li> <li>• Cours XX (opt.)</li> <li>• Cours XX (opt.)</li> <li>• Autre (opt.)</li> </ul>				
<b>Session 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>				
<b>Session 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>				
<b>Session 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>				



---

# CRÉATION DE PARTENARIATS INFLUENTS AVEC LES MILIEUX DE TRAVAIL

Une partie importante de la promotion d'un programme d'apprentissage intégré au travail est la capacité de créer et d'assurer la viabilité de partenariats influents avec les organisations du milieu du travail et de la collectivité qui accueillent des étudiants.

Selon Hands (2005) et Sanders (2001), les organisations communautaires peuvent inclure des entreprises, des installations de soins de santé, des organismes sans but lucratif et des personnes. Les programmes d'apprentissage intégré au travail exigent des établissements d'enseignement qu'ils travaillent en partenariat avec les milieux de travail parce que les deux organisations possèdent des connaissances et une expertise qui contribuent de façon significative aux expériences de travail éducatives des étudiants (Choy et

Delahaye, 2010). Ainsi, les universitaires peuvent posséder des connaissances spécialisées relatives au contenu et à la théorie, tandis que l'application de ces connaissances dans des contextes de travail distincts peut être tributaire dans une grande mesure des connaissances et de l'expertise du superviseur en milieu de travail. Par conséquent, la collaboration axée sur l'intérêt personnel, la transparence et la négociabilité doivent être au centre de tout partenariat d'apprentissage intégré au travail (Smith et Betts, 2000).

La nature de la relation entre les établissements d'enseignement et les organisations du milieu du travail, et le potentiel de partenariats influents entre eux ont fait l'objet d'un grand nombre d'études et de plaidoyers en leur faveur dans le domaine de l'apprentissage intégré au travail (Reeve et Gallacher, 2005). Bien que dans le passé les établissements d'enseignement traditionnels aient fait preuve d'une plus grande autorité sur le contenu, les activités d'apprentissage et les résultats de l'apprentissage intégré au travail,

LES ORGANISATIONS  
DU MILIEU DU TRAVAIL  
DEVRAIENT PARTICIPER  
À PART ENTIÈRE À  
LA PLANIFICATION,  
À LA CONCEPTION,  
À LA MISE EN ŒUVRE,  
À L'ÉVALUATION ET À LA  
CÉLÉBRATION DU CURSUS  
DE L'APPRENTISSAGE  
INTÉGRÉ AU TRAVAIL.



« leur application productive... repose sur l'environnement socioculturel et compte beaucoup sur le savoir tacite des travailleurs » (Choy et Delahaye, 2010, p. 158). Alors, lorsque l'on crée des partenariats influents avec les milieux de travail, la réussite de l'apprentissage intégré au travail dépend d'un partenariat dans lequel l'autorité sur le cursus et la pédagogie est partagée (Choy et Delahaye, 2010).

Misant sur cette recommandation pour un partenariat amélioré, Seifer (2002) est d'avis que les organisations du milieu du

travail devraient participer à part entière à la planification, à la conception, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à la célébration du cursus de l'apprentissage intégré au travail (Seifer, 2002). De cette façon, les milieux de travail de la collectivité ne sont pas simplement des « endroits de placement » pour l'apprentissage étudiant, mais des partenaires authentiques » (Seifer, 2002, p. 431). Le tableau qui suit résume les bons principes mis en évidence par Seifer (2002) pour aider à la création de partenariats avec les milieux de travail.

Pour aller de l'avant avec l'apprentissage intégré au travail, il est recommandé que les établissements d'enseignement et les organisations du milieu du travail travaillent en partenariat à chaque étape de ce processus – recrutement et admission des étudiants, élaboration du cursus, orientation des étudiants, évaluation, amélioration et reconnaissance (Seifer, 2002) – pour assurer l'authenticité du partenariat.



## RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

### Pratiques efficaces pour l'établissement de partenariats avec les milieux de travail

Recommandation	Explication
<b>1. Buts communs</b>	Les partenaires se sont entendus sur la mission, les valeurs, les objectifs et les résultats mesurables du partenariat.
<b>2. Respect</b>	La relation entre les partenaires est caractérisée par la confiance mutuelle, le respect, l'authenticité et l'engagement.
<b>3. Égalité</b>	Le partenariat équilibre le pouvoir entre les partenaires et permet le partage des ressources entre les intervenants.
<b>4. Communication ouverte</b>	Les communications entre les partenaires sont claires, ouvertes et accessibles érigeant en priorité constante la nécessité de porter attention à chaque besoin, d'élaborer un langage commun et de valider ou de clarifier le sens des termes.
<b>5. Collaboration/ accord</b>	Les rôles, normes et processus du partenariat sont établis avec la participation et l'accord de tous les partenaires.
<b>6. Rétroaction</b>	Il y a rétroaction de la part de tous les partenaires, entre eux et parmi eux dans le but d'améliorer en permanence le partenariat et ses résultats.
<b>7. Amélioration</b>	Le partenariat mise sur les forces et atouts cernés, mais se préoccupe également des aspects devant être améliorés.
<b>8. Reconnaissance</b>	Les partenaires partagent le mérite des réalisations du partenariat.
<b>9. Croissance au fil du temps</b>	Les partenariats prennent du temps pour se nouer et évoluer.

Adapté de Seifer (2002)



# Invitation de partenaires éventuels du milieu du travail à un programme d'AIT à participer à un groupe de discussion

Monsieur/Madame,

Nous organisons une réunion afin de discuter de la conception [OU de l'amélioration] d'un programme d'apprentissage intégré au travail à [nom de l'établissement]. Votre participation à cette réunion serait grandement valorisée et appréciée.

**Date/heure/endroit :** À déterminer

## Renseignements généraux :

On reconnaît de plus en plus la valeur de « l'apprentissage à l'extérieur de la classe » pour consolider à l'aide d'expériences concrètes le contenu théorique que les étudiants apprennent dans les cours. L'engagement communautaire constitue une excellente occasion d'apprentissage et de perfectionnement pour les étudiants et devrait, si faite correctement, être avantageuse pour la collectivité.

À cette fin, nous en sommes aux premières étapes de l'élaboration [OU de l'amélioration] de notre programme d'apprentissage intégré au travail. Ce programme visera [vise] à consolider chez les étudiants les connaissances déjà apprises et les compétences acquises tout au long de leur cursus, ainsi que d'enrichir leur apprentissage dans un contexte réel. Comme nous en sommes aux premières étapes de l'élaboration [OU de l'amélioration] du programme, nous aimerions connaître les points de vue de représentants du milieu du travail et des organisations communautaires. Nous aimerions savoir ce à quoi vous aimeriez que votre futur travail avec des étudiants ressemble et discuter de la manière dont nous pouvons concevoir (OU améliorer) ce programme pour que le travail des étudiants soit réellement avantageux pour le milieu de travail et la collectivité au sens large.

### Voici certaines des questions que nous aimerions aborder :

- *Comment les étudiants pourraient-ils contribuer au travail que fait votre organisation?*
- *Qu'est-ce que vous aimeriez que les étudiants apprennent par le biais de leur expérience au sein de votre organisation?*
- *Quel serait le moment idéal pour le travail de l'étudiant et le nombre d'heures minimal et maximal qui serait valable et utile pour votre organisation?*
- *Quels projets étudiants pourraient être avantageux pour votre organisation (conception et facilitation d'un programme, évaluation de programme, évaluations des besoins en recherche/formation, projet d'élaboration de cursus, etc.)?*
- *Quelle préparation ou formation antérieure ou concurrente aimeriez-vous que les étudiants aient reçue ou reçoivent pour contribuer efficacement au travail de votre organisation?*

Encore une fois, votre contribution à cette séance importante serait grandement appréciée!

Merci beaucoup,

[nom]

## Université de Toronto à Mississauga

Le Bureau de la formation expérientielle (BFE) de l'Université de Toronto à Mississauga (UTM) travaille en partenariat avec les départements qui offrent des programmes de premier cycle, les membres du corps professoral et du personnel ainsi qu'avec les étudiants qui participent et qui sont intéressés à l'apprentissage expérientiel à l'UTM. Le BFE offre différents niveaux de soutien à l'expérience universitaire sous la forme de stages de formation, de cours d'apprentissage du service communautaire et d'un programme de possibilités de recherche, en plus d'appuyer et d'encourager des activités de liaison avec les collectivités. Nous fournissons également de l'aide et une orientation dans le cadre de nos nombreuses possibilités d'apprentissage expérientiel universitaires et non universitaires sur le campus et collaborons étroitement avec ces départements et unités.

Le BFE fournit soutien, aide et orientation aux étudiants de l'UTM qui poursuivent des possibilités d'apprentissage expérientiel. Nous aidons au placement des étudiants dans des environnements de travail et pouvons aider à cerner les différentes expériences disponibles, ainsi que des ressources additionnelles sur le campus qui peuvent faire en sorte que les étudiants soient bien informés de ces possibilités et prêts à y participer.

Le BFE travaille également de façon très concrète avec la collectivité locale et dans la région de Peel. Nous entretenons d'étroites relations de longue date avec de nombreux partenaires communautaires et nous sommes constamment à la recherche d'occasions de nouer des liens durables et significatifs avec la collectivité. Nous travaillons aux côtés de nos partenaires pour veiller à ce que dans son ensemble leur expérience de travail avec le BFE et l'UTM soit remarquable.

Il importe de définir tôt, et avant que l'étudiant soit convoqué en entrevue, les rôles et responsabilités de chacun de nos partenaires relativement au placement de l'étudiant dans le contexte d'un stage ou dans un environnement d'apprentissage du service communautaire. Cette approche aide à trouver un terrain commun et précise les attentes dès le départ afin d'éviter les malentendus en cours de route. De plus, les communications avec les directeurs de cours concernant le projet et les attentes nous ont également aidé à définir les rôles et responsabilités du superviseur. Cette double approche est appréciée par nos partenaires communautaires et les lieux où les stages sont effectués, puisqu'ils comprennent ainsi dès le départ avec qui communiquer si des questions sont soulevées.

### Melissa Berger

*Coordonnatrice, Liaison avec la collectivité*

*Gestionnaire, Bureau de la formation expérientielle*

Université de Toronto à Mississauga

---

# RÉSUMÉ DES PRATIQUES EFFICACES POUR LANCER UN PROGRAMME D'AIT



- Les programmes d'apprentissage intégré au travail pourraient être améliorés davantage en les inscrivant délibérément dans le cursus des programmes d'études (Orrell, 2011).
- Il y a quatre approches à l'intégration de l'apprentissage intégré au travail au cursus d'un programme d'études :
  - L'approche cohésive – l'expérience de travail est liée aux résultats d'apprentissage précisés pour l'ensemble du programme d'études; l'accent est mis sur l'apprentissage continu.
  - L'approche par échafaudage – de multiples expériences de travail de plus en plus exigeantes et liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'apprentissage en profondeur.
  - L'approche ciblée – l'expérience de travail est liée aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique; l'accent est mis sur l'apprentissage enrichi.
- L'approche diversifiée – de multiples expériences de travail, dans un éventail de contextes, liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'étendue de l'apprentissage
- L'AIT exige des établissements d'enseignement postsecondaire qu'ils travaillent en partenariat avec les milieux de travail parce que les deux organisations possèdent des connaissances et une expertise qui contribuent de façon significative à rendre productives les expériences d'AIT (Choy et Delahaye, 2010);
- Ainsi, les universitaires peuvent posséder des connaissances spécialisées relatives au contenu et à la théorie, tandis que les employeurs peuvent posséder de l'expertise en application de ces connaissances dans le contexte du milieu de travail.



*« Je n'enseigne rien à mes élèves. J'essaie simplement de créer des conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre. »*

– ALBERT EINSTEIN





# RECOMMANDATIONS FINALES

---

Ce dernier chapitre présente un bref survol des directives sommaires fournies dans chacun des chapitres précédents. De plus, certaines recommandations ont pour but d'améliorer la qualité pédagogique d'un programme d'apprentissage intégré au travail.

---

---

# AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE

Pour résumer les chapitres précédents, il est reconnu que l'expérience d'apprentissage intégré au travail offre de nombreux avantages aux étudiants, aux superviseurs en milieu de travail et aux employeurs, aux établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'à l'industrie, au gouvernement et aux partenaires communautaires (Sattler et Peters, 2012).

Cependant, ces avantages ne découlent pas implicitement du travail même, mais plutôt de l'intégration de la théorie et de la pratique, facilitée par le biais de l'expérience de travail structurée (Billett, 2009; Cooper et al., 2010). Par conséquent, il importe de veiller à ce que cette intégration soit réalisée le plus efficacement possible en structurant intentionnellement le programme et le faisant reposer sur une théorie empirique de l'apprentissage.

Le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb est composé de quatre modes majeurs d'apprentissage : l'expérience, la réflexion, l'intégration de la théorie et de la pratique, et l'expérimentation de nouvelles idées. Considérant individuellement chaque mode, les pratiques efficaces pour faciliter l'expérience ciblée comprennent la détermination de la priorité de l'expérience de travail (c.-à-d. les résultats d'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et les plans d'apprentissage). La délimitation subséquente de la forme (stage, stage en entreprise, enseignement coopératif, etc.) et de la conception particulières (la mise en œuvre du projet à l'expérience de travail) de l'expérience de travail structurée devrait être harmonisée à la priorité du programme d'apprentissage intégré au travail. En outre, pour rehausser la qualité pédagogique de l'expérience des étudiants, il faut tenir compte de l'environnement physique et social d'apprentissage de l'apprenant, notamment de la diversité des apprenants, de la gestion des risques et de la facilitation des relations de mentorat.

Les pratiques efficaces pour faciliter la réflexion incluent l'encouragement de l'autonomie chez l'apprenant dans le cadre de l'expérience de travail structurée et la présentation de défis pertinents, d'une rétroaction régulière et adéquate ainsi que de possibilités de collaboration entre pairs (Eyler et al., 1996; Seibert et Daudelin, 1999). Les activités de réflexion devraient s'appuyer sur les expériences personnelles et la croissance des étudiants, lier la théorie à la pratique, s'aligner sur les résultats d'apprentissage des étudiants, inclure l'établissement et la réalisation d'objectifs, être sensibles aux contextes diversifiés dans lesquels survient l'apprentissage et permettre un agencement d'apprentissage inductif et déductif. Le modèle de réflexion en trois étapes D.E.A.L de Ash et Clayton (2009) est utile pour orienter la réflexion.

Parmi les pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique, mentionnons l'intégration bidirectionnelle. L'intégration de la théorie et de la pratique est une responsabilité que se partagent l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le coordonnateur du programme. Elle doit être intégrée aux résultats d'apprentissage, à l'évaluation de l'apprentissage et aux plans d'apprentissage de l'étudiant, et être délibérément facilitée par des activités intégratrices avant, pendant et après l'expérience de travail. L'apprentissage autodirigé constitue une façon d'accroître l'intégration par les étudiants de la théorie et de la pratique, notamment en

assurant l'exercice de l'autogestion et de l'autosurveillance par les étudiants ainsi que leur motivation dans le cadre de leurs expériences de travail structurées.

Pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiants, il faut notamment élaborer des plans d'expérimentation et laisser aux étudiants la marge de manœuvre dont ils ont besoin pour faire preuve de créativité, d'adaptabilité et pour repousser les limites de ce qui est possible dans leur environnement.

En outre, les pratiques efficaces pour l'évaluation des programmes d'apprentissage intégré au travail incluent l'adoption d'un processus d'évaluation (c.-à-d. élaborer une question d'évaluation, choisir un paradigme d'évaluation, choisir un modèle d'évaluation, élaborer des outils d'évaluation, recueillir et analyser des données, et présenter les constatations aux intervenants). Les évaluations visent trois buts communs, mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins), déterminer des façons d'améliorer la mise en œuvre d'un programme (évaluation de mise en œuvre) et rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats attendus (évaluation de l'efficacité d'un programme). Pour toutes les évaluations de programme, il vous est recommandé de consulter le comité d'éthique de la recherche de votre établissement afin de discuter des questions d'ordre moral de votre évaluation spécifique.



Enfin, pour aller de l'avant avec un programme d'apprentissage intégré au travail, il est recommandé de l'intégrer délibérément au cursus des programmes de formation. De plus, les établissements

d'enseignement postsecondaires devraient travailler en partenariat avec les milieux de travail parce que les deux types d'organisations possèdent des connaissances et une expertise spécifiques

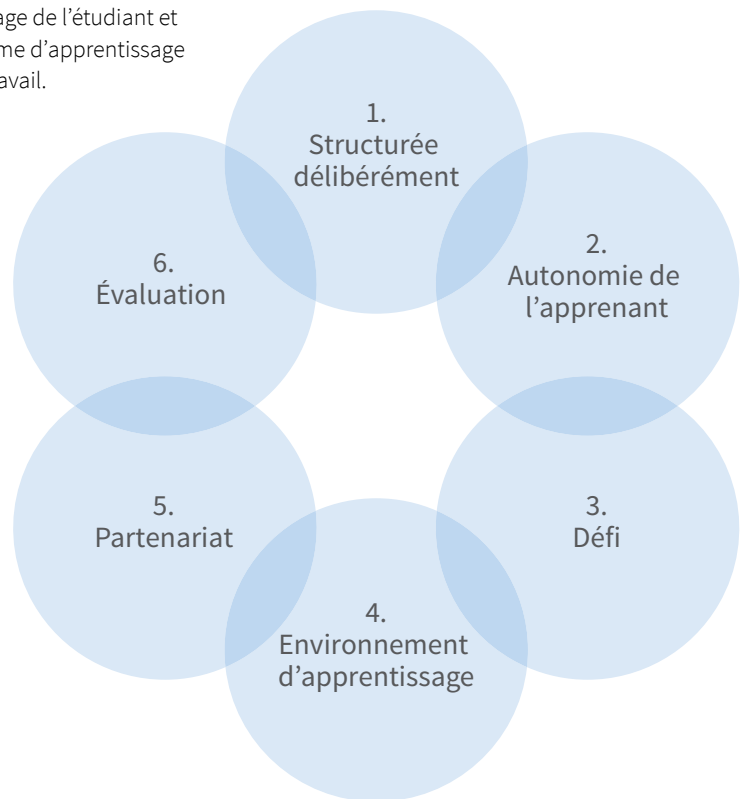
au domaine qui contribuent de façon significative à l'efficacité des expériences d'apprentissage intégré au travail.

# SIX PRINCIPAUX CRITÈRES DE QUALITÉ

Intégrant l'ensemble des recommandations qui précèdent, six principaux critères d'amélioration de la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée sont présentés. Ils amalgament es quatre modes d'apprentissage de Kolb entre eux et avec les recommandations s'appliquant à l'évaluation de programme et les recommandations pour aller de l'avant avec l'apprentissage intégré au travail. Ce sont :

1. Structurer intentionnellement le programme d'apprentissage intégré au travail.
2. Permettre l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de l'expérience de travail structurée.
3. Présenter aux étudiants des défis pertinents dans le milieu de travail.
4. Tenir compte de l'environnement d'apprentissage.
5. Travailler en partenariat avec les étudiants et le milieu de travail.

6. Assurer l'évaluation continue de l'apprentissage de l'étudiant et du programme d'apprentissage intégré au travail.



SIX PRINCIPAUX CRITÈRES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL STRUCTURÉE SONT PRÉSENTÉS.





## Améliorer la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée

Recommandation	Explication
<b>Programme d'AIT structuré intentionnellement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ancrer le programme et le contenu de l'apprentissage intégré au travail dans la théorie.</li> <li>• Définir clairement la priorité de l'apprentissage (c.-à-d. les résultats d'apprentissage, les évaluations de l'apprentissage, les plans d'apprentissage).</li> <li>• Délimiter la forme de l'expérience de travail structurée.</li> <li>• Concevoir intentionnellement l'expérience de travail structurée par rapport au continuum mise en œuvre de projet – expérience de travail, de manière à ce qu'elle soit harmonisée à la priorité d'apprentissage de l'étudiant et du programme.</li> <li>• Structurer les activités de réflexion qui intègrent la théorie et la pratique avant, durant et après l'expérience de travail.</li> <li>• Élaborer un plan d'expérimentation.</li> <li>• Inscrire l'apprentissage intégré au travail dans le plus vaste cursus du programme d'études.</li> </ul>
<b>Permettre l'autonomie de l'apprenant dans l'expérience de travail structurée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir les possibilités d'expérience authentique.</li> <li>• Encourager la réflexion indépendante.</li> <li>• Faciliter la détermination par l'étudiant d'objectifs personnels en matière d'apprentissage et de rendement.</li> <li>• Encourager les étudiants à s'autoévaluer.</li> <li>• Permettre l'apprentissage autodirigé (c.-à-d. l'autogestion, l'autosurveillance et la motivation relativement à l'expérience de travail structurée).</li> </ul>
<b>Présenter aux étudiants des défis pertinents dans le milieu de travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faciliter des défis appropriés pour encourager la pratique réflexive.</li> <li>• Encourager la créativité et l'adaptabilité face aux défis dans le milieu de travail.</li> <li>• Encourager les étudiants à repousser les limites et à accueillir les défis durant l'expérience de travail structurée.</li> </ul>
<b>Tenir compte de l'environnement d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faciliter les espaces d'apprentissage.</li> <li>• Faciliter le mentorat et les relations positives dans le milieu de travail.</li> <li>• Considérer les besoins de divers apprenants.</li> <li>• Gérer les risques.</li> </ul>
<b>Travailler en partenariat avec les étudiants et le milieu de travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre de l'avant le partage des responsabilités relatives à l'apprentissage entre l'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le coordonnateur du programme.</li> <li>• Promouvoir le partage entre tous les intervenants de la responsabilité de l'intégration de la théorie et de la pratique.</li> <li>• Assurer le respect et les bénéfices mutuels.</li> <li>• Appuyer la viabilité des partenariats avec les milieux de travail.</li> </ul>
<b>Assurer l'évaluation continue de l'apprentissage de l'étudiant et du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à ce que les étudiants reçoivent de la rétroaction et fassent l'objet d'évaluations tout au long de l'expérience de travail structurée.</li> <li>• Définir clairement le but d'un programme d'évaluation.</li> <li>• Suivre les étapes de l'évaluation de programme (c.-à-d. élaborer une question d'évaluation, choisir un paradigme d'évaluation, choisir un modèle d'évaluation, élaborer des outils d'évaluation, recueillir et analyser des données, présenter les constatations).</li> <li>• Se préoccuper des considérations d'ordre éthique (protection de la vie privée, confidentialité, consentement éclairé, etc.).</li> </ul>



Après avoir lu ce guide, il est utile de définir les **MESURES À PRENDRE** pour rehausser encore davantage la qualité pédagogique de votre programme d'apprentissage intégré au travail en vous demandant : Que **COMMENCERONS**-nous à faire dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail? Que **CONTINUERONS**-nous de faire dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail? Que **CESSERONS**-nous de faire dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail? Pour chaque question, essayez d'énumérer quelques points à l'aide de questions de réflexion et des éléments des résumés de chaque chapitre. Pour ces mesures à prendre, essayez de définir des objectifs spécifiques, mesurables, réalisables, pertinents et limités dans le temps.

### Dans le cadre de notre programme d'AIT

Nous COMMENCERONS...

Nous CONTINUERONS...

Nous CESSERONS...

# BIBLIOGRAPHIE

- Abbas, P., Holder-Haynes, J., Taylor, D. J., Scott, B. G., Brandt, M. L. et B. Naik-Mathuria (2015), « More than a camera holder: teaching surgical skills to medical students », *Journal of Surgical Research*, vol. 195, p. 385-389.
- Akella, D. (2010), « Learning together: Kolb's experiential theory and its application », *Journal of Management and Organization*, vol. 16, n° 11, p. 100-112.
- Alkin, M. C. (éd.), (2004), *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Anderson, N. A., Caswell, I. J. et M. E. Hayes (1994), « Using peer coaching to provide additional feedback to preservice teachers of reading in an early field experience », dans Sturtevant et Linek (éd.), *Pathways for literacy: learners teach and teachers learn*, Pittsburgh, KS: College Reading Association.
- Anderson, L. W. et D. R. Krathwohl (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*, New York, Longman.
- Argyris, C. et D. Schon (1974), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Arnold, P. (2002), « Cooperating teachers' professional growth through supervision of student teachers and participation in a collegial study group », *Teacher Education Quarterly*, vol. 29, n° 2, p. 123-132.
- Aronson, L. (2011), « Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education », *Medical Teacher*, vol. 33, n° 3, p. 200-205.
- Ash, S. L. et P.H. Clayton (2004), « The articulated learning: an approach to reflection and assessment », *Innovative Higher Education*, vol. 29, n° 2, p. 137-154.
- Ash, S. L. et P. H. Clayton (2009), « Generating, deepening, and documenting learning: the power of critical reflection in applied learning », *Journal of Applied Learning in Higher Education*, vol. 1, p. 25-48.
- Atkins, S. et K. Murphy (1993), « Reflection: a review of the literature » *Journal of Advanced Nursing*, vol. 18, p. 1188-1192.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L. D. T. Moore (2004), *Working knowledge: work-based learning and education reform*, New York, Routledge Palmer.
- Baker, M. A. (2012), *The effect of Kolb's experiential learning model on successful secondary student intelligence and student motivation*, Oklahoma State University.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, (New Jersey), Prentice Hall.
- Barr, R. B. et J. Tagg (1995), « From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education », *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, n° 6, p. 12-26.
- Beard, C. et J. P. Wilson (2013), *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching* (3<sup>e</sup> éd.), London (Royaume-Uni), Kogan Page Publishers.
- Beder, J. (2000), « The integration of theory into practice: suggestions for supervisors », *Professional Development: The International Journal of Continuing Social Work Education*, vol. 3, n° 2, p. 40-48.
- Billett, S. (1996), « Towards a model of workplace learning: the learning curriculum », *Studies in Continuing Education*, vol. 18, n° 1, p. 43-58.
- Billett, S. (2002), « Workplace pedagogic practices: co-participation and learning », *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, n° 4, p. 457-481.
- Billett, S. (2009), « Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 7, p. 827-843.
- Billett, S. (2011), *Curriculum and pedagogical basis for effectively integrating practice-based experiences*, Sydney, Australian Learning and Teaching Council.
- Billett, S. (2015), « The practices of using and integrating practice-based learning in higher education », dans M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi et L. Grealish (éd.), *Practice-based learning in higher education: jostling cultures*, p.15-30, New York, Springer.
- Biggs, J. (1987), *Student approaches to learning and studying*, Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. et K. F. Collis (1982), *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*, New York, Academic Press.
- Bloom, B. S. (éd.), (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, Handbook Cognitive domain, New York, David McKay.
- Bloom, A. (1987), *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*, New York, Simon and Schuster (Touchstone).
- Bolton, G. (2001), *Reflective practice: writing and professional development*, London (Royaume-Uni), Paul Chapman Publishing.
- Bosco, A. M. (2014), « Institutional risk management of WIL », dans S. Ferns (éd.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (p. 41-45), Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Boud, D., Cohen, R. et D. Walker (1993), *Using experience for learning*, Bristol: Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R. et D. Walker (1985), *Reflection: turning learning into experience*, New York, Routledge.
- Boulton-Lewis, G. M. (1995), « The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education », *Higher Education Research and Development*, vol. 14, n° 2, p. 143-154.
- Bowen, T. (2011), « Examining undergraduate student learning journals for indicators of developing autonomy and professional capacity within a communications, culture and information technology internship course », *Higher Education Research and Development*, vol. 30, n° 4, p. 463-475.
- Breiter, D. (1993), « Student achievement of experiential learning objectives », *Hospitality Review*, vol. 11, n° 2, p. 41-47.
- Brew, L. et J. A. Kottler (2008), *Applied helping skills: transforming lives*, Thousand Oaks (Californie), Sage Publications.
- Briel, L. W. et E. E. Getzel (2005), « Internships and field experiences », *Going to college: expanding opportunities for people with disabilities*, p. 271-290.
- Bringle, R. G. et J. A. Hatcher (1999), « Reflection in service-learning: making meaning of experience », *Educational Horizons*, vol. 7, n° 4, p. 179-185.
- Brockett, R. G. et R. Hiemstra (1991), *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*, Series on Theory and Practice of Adult Education in North America, New York, Routledge.
- Brookfield, S. (1984), « Self-directed adult learning: a critical paradigm », *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 2, p. 59-71.
- Brookfield, S. (1990), *The skillful teacher*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Broughton, J. C. et J. O. Overby (1993), « Contracts: clinical training in therapeutic recreation », *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 27, p. 212-218.
- Brown, T. J. et D. F. Kuratko (2015), « The impact of design and innovation on the future of education », *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 9, n° 2, p. 147-151.
- Butin, D. W. (2005), *Service learning in higher education: critical issues and directions*, New York, Palgrave Macmillan.
- Burnard, P. (1991), *Experiential learning in action*, Avebury, Aldershot.
- Burnard, P. (1995), « Nurse educators' perceptions of reflection and reflective practice: a report of a descriptive study », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 21, n° 6, p. 1167-1174.
- Burstein, J. (2009), « Learning from innovation: implications of an integrated development project in Chiapas, Mexico », *Development in Practice*, vol. 19, n° 3, p. 371-380.
- Cahill, H. A. (1996), « A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 24, p. 791-799.
- Calway, B. A. (2006), « What has work-integrated learning learned? – A WIL philosophy », *Industry and Higher Education*, Royaume-Uni, IP Publishing.
- Campbell, M., Russell, L. J. Higgs (2014), « Designing a WIL curriculum », dans S. Ferns (éd.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide*, p. 21-26, Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Cameron, I. (2006), « Engineering science and practice: alignment and synergies in curriculum innovation », dans J. Orrell, *Good practice report: work-integrated learning*, Strawberry Hills (Nouvelle Galles-du-Sud, Australian Learning and Teaching Council).

- Cameron, C. et C. Klopper (2015), « University lawyers: a study of legal risk, risk management and role in work integrated learning programmes », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, n° 3, p. 344-360.
- Candy, P. C. (1991), *Self-direction for life-long learning*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Candy, P., Harri-Augstein, S. et L. Thomas (1985), « Reflection and the self-organized learner: a model of learning conversations », dans D. Boud, R. Keogh et D. Walker (éd.), *Reflection: turning experience into learning*, New York, Routledge.
- Cantalini-Williams, M. (2015), « Teacher candidates' experiences in non-traditional practicum placements: developing dimensions for innovative work-integrated learning models », dans N. Maynes et B. E. Hatt (éds.), *The complexity of hiring, supporting, and retaining new teachers across Canada*, Association canadienne des professeurs d'éducation.
- Cantalini-Williams, M. et M. L. Tessaro (2011), « Teacher candidates' perceptions of an international practicum experience in Italian schools: benefits of a short-term placement with Faculty support », *Comparative and International Education*, vol. 40, n° 3, p. 45-60.
- Cantor, J. A. (1997), *Experiential learning in higher education: linking classroom and community*, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, Washington (DC).
- Chassin, L. (1997), Avant-propos, dans J. Schulenberg, J. L. Magga et K. Hurrelmann (éd.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*, (p. xiii-xvii), Cambridge (Royaume-Uni), Cambridge University Press.
- Chin, C. et D. E. Brown (2000), « Learning in science: a comparison of deep and surface approaches », *Journal of research in science teaching*, vol. 37, n° 2, p. 109-138.
- Choy, S. et B. Delahaye (2010), « Partnerships between universities and workplaces: some challenges for work-integrated learning », *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 2, p. 157-172.
- Christians, C. G. (2005), « Ethics and politics in qualitative research », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.), p. 139-164. Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Christie, C. et M. Alkin (2005), « Objectives-based evaluation », dans S. Mathison (éd.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 281-286), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Clayton, P. H. et S. L. Ash (2004), « Shifts in perspective: capitalizing on the counter-normative nature of service-learning », *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 11, p. 59-70.
- Clouder, L. (2009), « 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning », *Teaching in Higher Education*, vol. 14, n° 3, p. 289-301.
- Cobb, N. H. (1994), « Court-recommended guidelines for managing unethical students and working with university lawyers », *Journal of Social Work Education*, vol. 30, p. 18-31.
- Coco, M. (2000), « Internships: a try before you buy arrangement », *SAM Advanced Management Journal*, vol. 65, n° 2, p. 41.
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (2010), *Guide sommaire du maintien du certificat*. Extrait de : [www.royalcollege.ca](http://www.royalcollege.ca)
- Collingwood, P. (2005), « Integrating theory and practice: the three-stage theory framework », *Journal of Practice Teaching*, vol. 6, n° 1, p. 6-23.
- Collis, K. F. et J. Biggs (1989), « A school-based approach to setting and evaluating science curriculum objectives: SOLO and school science », *The Australian Science Teachers Journal*, vol. 35, n° 4, p. 15-25.
- Connaughton, J., Edgar, S. et S. Ferns (2014), « Assessing WIL », dans S. Ferns (éd.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide*, p. 27-31, Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Conrad, D. et D. Hedin (1990), « Learning from service: experience is the best teacher – or is it? », dans Jane Kendall and Associates (éd.), *Combining service and learning*, p. 87-98, Raleigh (Caroline du Nord), National Society for Internships and Experiential Education.
- Cook, S. J., Parker, R. S. et C. E. Pettijohn (2004), « The perceptions of interns: a longitudinal case study », *Journal of Education for Business*, vol. 79, n° 3, p. 179-181.
- Cooper, L., Orrell, J. et M. Bowden (2010), « *Work integrated learning: a guide to effective practice*, New York, Routledge.
- Cornell, C. (2003), « How mentor teachers perceive their roles and relationships in a field-based teacher-teaching program », *Education*, vol. 124, n° 2, p. 401-411.
- Cross, P. (1981), *Adults as Learners*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Cuneen, J. et J. Sidwell (1993), « Sport management interns: selection qualifications », *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, vol. 64, n° 1, p. 91-95.
- DeGraff, J. et K. A. Lawrence (2002), *Creativity at work: developing the right practices to make innovation happen*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Denmark, V. et I. Podsen (2013), *Coaching and mentoring first year student teachers* (2<sup>e</sup> éd.), New York, Routledge.
- Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (éd.), (2005), *The sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Dever, M. T. (2003), « Building the university/public school partnership: a workshop for mentor teachers », *The Teacher Education*, vol. 38, n° 4, p. 245-255.
- Dewey, J. (1910), *How we think*, Boston (Massachusetts), D.C. Heath and Company
- Dewey, J. (1933), *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston (Massachusetts), D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*, New York, Collier Macmillan.
- Diambra, J. F., Cole-Zakrewski, K. G. et R. F. Zakreski (2004), « Key lessons learned during an initial internship: student perspectives », *Human Service Education*, vol. 24, n° 1, p. 5-18.
- Dickson, T. (2000), *Critiques of David Kolb's theory from an experiential education perspective*. Extrait de : <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#webb>
- Divine, R. L., Linrud, J. K., Miller, R. H. et J. H. Wilson (2007). « Required internship programs in marketing: benefits, challenges, and determinants of fit », *Marketing Education Review*, vol. 17, p. 45-52.
- Donaldson, S. I., Patton, M. Q., Fetterman, D. M. et M. Scriven (2010), « The 2009 Claremont debates: The promise and pitfalls of utilization-focused and empowerment evaluation », *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, vol. 6, n° 13, p. 15-57.
- Dornan, T., Carroll, C. et J. Parboosingh (2002), « An electronic learning portfolio for reflective continuing professional development », *Medical Education*, vol. 36, p. 767-769.
- Duke, L. (2004), « Piecing together the jigsaw: how do practice educators define occupational therapy student competence? », *British Journal of Occupational Therapy*, vol. 67, n° 5, p. 201-209.
- Dunne, D. et R. Martin (2006), « Design thinking and how it will chance management education: an interview and discussion », *Academy of Management Learning and Education*, vol. 5, p. 512-523.
- Dworkin, J. (2005), « Risk taking as developmentally appropriate experimentation for college students », *Journal of Adolescent Research*, vol. 20, n° 2, p. 219-241.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D. et L. J. Leifer (2005), « Engineering design thinking, teaching, and learning », *The Journal of Engineering Education*, vol. 94, p. 103-120.
- Eccles, J., Wigfield, A. et U. Schiefele (1998), « Motivation to succeed », dans W. Damon (éd. de la série), et N. Eisenberg (éd. du vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>e</sup> éd.), New York, Wiley.
- Estes, C. A. (2004), « Promoting student-centered learning in experiential education », *Journal of Experiential Education*, vol. 27, p. 141-160.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D. et K. A. Renn (2010), *Student development in college: theory, research, and practice*, San Francisco (Californie), John Wiley & Sons.
- Eyler, J. et D. E. Giles. (1999), *Where's the learning in service-learning?* San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E. et A. Schmiede (1996), *A practitioner's guide to reflection in service-learning*, Nashville (Tennessee), Vanderbilt University.
- Eyler, J. (2001), « Creating your reflection map », dans M. Canada (éd.), *Service-learning: practical advice and models*, p. 35-43, San Francisco (Californie), Jossey-Bass New Directions for Higher Education.

- Eyler, J. (2002), « Reflecting on service: helping nursing students get the most from service learning », *Journal of Nursing Education*, vol. 41, n° 10, p. 453-456.
- Eyler, J. (2009), « The power of experiential education », *Liberal Education* (automne), p. 24-31.
- Fink, L. D. (2003), *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Fleming, J. et L. Ferkins (2005), « Cooperative education in sport: building our knowledge base », *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education*, vol. 4, n° 1, p. 41-47.
- Fook, J. et F. Gardner (2007), *Practicing critical reflection: a resource handbook*, New York, McGraw-Hill Education.
- Forrest, C. (2004), « Kolb's learning cycle », *Train the trainer*, vol. 12.
- Francis, N. J., Salzman, A., Polomsky, D. et E. Huffman (2007), « Accommodations for a student with a physical disability in a professional physical therapist education program », *Journal of Physical Therapy Education*, vol. 21, p. 60-65.
- Freeman, M. (1995), « Peer assessment by groups of group work », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 20, n° 3, p. 289-301.
- Freestone, R., Thompson, S. et P. Williams (2006), « Student experiences of work-based learning in planning education », *Journal of Planning Education and Research*, vol. 26, p. 237-249.
- Furco, A. (1996), « Service-learning: a balanced approach to experiential education », dans *Corporation for National Service, expanding boundaries: serving and learning*, p. 1-6, Washington (DC), Cooperative Education Association.
- Fielding, N. G. (2009), « Going out on a limb: postmodernism and multiple method research », *Current Sociology*, vol. 57, p. 427-447.
- Fischer, G. et E. Scharff (2010), « Learning technologies in support of self-directed learning », *Journal of Interactive Media in Education*, vol. 1998, n° 2, art-4.
- Fish, D. (1995), « Wider perspectives and advanced techniques », dans *Quality Mentoring for Student Teachers: A Principled Approach to Practice*, London, David Fulton Publishers.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. et B. R. Worthen (2011). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines* (4<sup>e</sup> éd.), Upper Saddle River (New Jersey), Pearson.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M. et F. Wallace (2005), *Implementation research: a synthesis of the literature* (FMHI Publication No. 231), Tampa (Floride), University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986), « Mentoring among teachers: a review of the literature », *Journal of Teacher Education*, vol. 37, n° 1, p. 6-11.
- Garber, D. (1998), « Descartes, or the cultivation of the intellect », dans *Philosophers on education: new historical perspectives* (p. 124-138), London (Royaume-Uni), Routledge.
- Garrison, D. R. (1997), « Self-directed learning: toward a comprehensive model », *Adult Education Quarterly*, vol. 48, n° 1, p. 18-33.
- Gault, J., Leach, E. et M. Duey (2010), « Effects of business internships on job marketability: the employers' perspective », *Education + Training*, vol. 52, n° 1, p. 76-88.
- Gault, J., Redington, J. et T. Schlager (2000), « Undergraduate business internships and career success: are they related? », *Journal of Marketing Education*, vol. 22, n° 1, p. 45-53.
- Gawad, N., Zevin, B., Bonrath, E. M., Dedy, N. J., Louridas, M., T. P. Grantcharov (2014), « Introduction of a comprehensive training curriculum in laparoscopic surgery for medical students: a randomized trial », *Surgery*, vol. 156, n° 3, p. 698-706.
- Gelman, S. R. (1990), « The crafting of fieldwork training agreements », *Journal of Social Work Education*, vol. 26, p. 65-75.
- Gemmell, J. C. (2003), *Building a professional learning community in preservice teacher education: peer coaching and video analysis*, dissertation non publiée, University of Massachusetts, Amherst.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*, Cambridge (Massachusetts), Polity.
- Giebelhaus, C. R. et C. L. Bowman (2002), « Teaching mentors: is it worth the effort? », *The Journal of Educational Research*, vol. 95, n° 4, p. 246-254.
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M. et S. M. Boles (1999), « Evaluating the public health impact of health promotion interventions: the RE-AIM framework », *American Journal of Public Health*, vol. 89, n° 9, p. 1322-1327.
- Goff, L., Potter, M. K., Pierre, E., Carey, T., Gullage, A. et al. (2015), *Learning outcomes assessment: a practitioner's handbook*, Toronto (Ontario). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Goltz, S. M., Hiatapelto A. B., Reinsch, R. W., et S. K. Tyrell (2008), « Teaching teamwork and problem solving concurrently », *Journal of Management Education*, vol. 32, n° 5, p. 541-562.
- Goodale, J. C., Kuratko, D. F., Hornsby, J. S. et J. G. Covin (2011), « Operations management and corporate entrepreneurship: the moderating effect of operations control on the antecedents of corporate entrepreneurial activity in relation to innovation performance », *Journal of Operations Management*, vol. 29, p. 116-127.
- Gray, W. A. et M. M. Gray (1985), « Synthesis of research on mentoring beginning teachers », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 3, p. 37-43.
- Greene, J. C. (1988), « Communication of results and utilization in participatory program evaluation », *Evaluation and Program Planning*, vol. 11, p. 341-351.
- Grierson, A., Cantalini-Williams, M., Wideman-Johnston, T. et S. Tedesco (2011), « Building scaffolds in the field: the benefits and challenges of teacher candidate peer mentorship », *Brock Education*, vol. 20, n° 2, p. 85-103.
- Grossman, P., Wineburg, S. et S. Woolworth (2001), « Towards a theory of teacher community », *The Teachers College Record*, vol. 103, p. 942-1012.
- Guba, E. G. et Y. S. Lincoln (1989), *Fourth Generation evaluation*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Guba, E. G. et Y. S. Lincoln (1994), « Competing paradigms in qualitative research », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Guba, E. G. et Y. S. Lincoln (éd.), (2005), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Guile, D. et T. Griffiths (2001), « Learning through work experience », *Journal of education and work*, vol. 14, n° 1, p. 113-131.
- Ha, T. K. (2008), « How IT workers learn in the workplace », *Studies in Continuing Education*, vol. 30, n° 2, p. 129-143.
- Hall, D. T. (2002), *Careers in and out of organizations*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Hands, C. (2005), « It's who you know and what you know: The process of creating partnerships between schools and communities », *The School Community Journal*, vol. 15, n° 2, p. 63-84.
- Hansen, R. S. (2006), « Benefits and problems with student teams: suggestions for improving team projects », *Journal of Education for Business*, vol. 82, p. 11-19.
- Hart, J. (2001), *Smiling through the cultural catastrophe: toward the revival of higher education*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Hasbrouck, J. E. (1997), « Mediated peer coaching for training preservice teachers », *The Journal of Special Education*, vol. 31, n° 2, p. 251-271.
- Hatch, K. et D. Stenta (2015), « Developing effective and measurable outcomes », présenté à l'*International Experiential Learning Institute*, Boston (Massachusetts), 12-15 juillet.
- Hatry, H. P., Wholey, J. S. et K. E. Newcomer (2010), « Evaluation challenges, issues, and trends », dans J. S. Wholey, H. P. Hatry et K. E. Newcomer (éds), *Handbook of practical program evaluation* (3<sup>e</sup> éd., p. 668-679), San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Healey, M. et A. Jenkins (2000), « Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education », *Journal of Geography*, vol. 99, n° 5, p. 185-195.

- Helle, L., Tynjälä, P. et E. Olkinuora (2006), « Project-based learning in post-secondary education: theory, practice and rubber sling shots », *Higher Education*, vol. 51, p. 287-314.
- Heinrich, R., Molenda, M., Russell, J. et S. Smaldino (2002), *Instructional media and technologies for learning* (7<sup>e</sup> éd.), Englewood Cliffs (New Jersey). Prentice Hall.
- Hergert, M. (2009), « Student perceptions of the value of internships in business education », *American Journal of Business Education*, vol. 2, n° 8, p. 9-14.
- Hewitt-Taylor, J. (2001), « Self-directed learning: views of teachers and students », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 36, p. 496-504.
- Higgs, J. (2011), *Standards for professional and practice-based education*, The Education for Practice Institute, Charles Sturt University, Australie. Extrait de : <http://www.csu.edu.au/division/landt/>
- Holly, M. E. (2014), *Experiential learning and student engagement: meaningful learner outcomes as articulated by Drexel University Sacramento Ed.D. graduates*. Dissertation de doctorat de Drexel University.
- Homer (1999), *Odyssey*, Signet Classics.
- Hopkins, J. R. (1999), « Studying abroad as a form of experiential education », *Liberal Education*, vol. 85, n° 3, p. 36-41.
- Hudson, P., Miller, S., Salzberg, C. et R. Morgan (1994), « The role of peer coaching in teacher education programs », *Teacher Education and Special Education*, vol. 17, n° 4, p. 224-235.
- Huling, L. R. (2001), *Teacher Mentoring as Professional Development*, ERIC Digest.
- Hynie, M., Jensen, K., Johnny, M., Wedlock, J. et D. Phipps (2011), « Student internships bridge research to real world problems », *Education and Training*, vol. 53, n° 1, p. 45-56.
- Itin, C. M. (1999), « Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century », *The Journal of Experiential Education*, vol. 22, n° 2, p. 91-98.
- Jarvis, P. (1995), *Adult and continuing education* (2<sup>e</sup> éd.), London (Royaume-Uni), Routledge.
- Jay, M. (2005), *Songs of experience: modern American and European variations on a universal theme*, Berkeley (Californie), University of California Press.
- Jennings, B. et D. Callahan (1983), « Social science and the policy-making process », *Hastings Center Report*, vol. 13, n° 1, p. 3-8.
- Jones, J. (2007), « Connected learning in co-operative education », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, n° 3, p. 263-273.
- Joyce, B. et B. Showers (1980), « Improving inservice training: the messages of research », *Educational Leadership*, février, p. 379-385.
- Keating, S. (2006), *Learning in the workplace: a literature review*, Victoria University, Postcompulsory Education Centre. Extrait de : [http://tls.vu.edu.au/PEC/PEC\\_docs/PEC%20LIW%20literature%20review%20final.pdf](http://tls.vu.edu.au/PEC/PEC_docs/PEC%20LIW%20literature%20review%20final.pdf).
- Keeton, M. T., Sheckley, B. G. et J. K. Griggs (2002), *Efficiency and effectiveness in higher education*, Dubuque (Iowa), Kendall/Hunt Publishing Company.
- Keeton, M. T. et P. J. Tate (1978), « The boom in experiential learning », *Leaning by experience: what, why, how. New Directions for Experiential Learning*, vol. 1, p. 1-8.
- Kelly, C. (1997), « David Kolb, the theory of experiential learning and ESL », *The Internet TESL Journal*, vol. 3, n° 9, p. 1-5.
- Kember, D. (2001), *Reflective teaching and learning in the health professions*, Oxford, Blackwell Science.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. et F. K. Y. Wong (2008), « A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, n° 4, p. 369-379.
- Kemp, J., Morrison, G. et S. Ross (1996), *Designing effective instruction*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice-Hall.
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S. et L. Grealish (2015), « Practice-based learning in higher education: jostling cultures », dans M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi et L. Grealish (éd.), *Practice-based learning in higher education: jostling cultures*, p. 1-14, New York, Springer.
- Kent, S. I. (2001), « Supervision of student teachers: practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 16, n° 3, p. 228-244.
- Kim, H. S. (1999), « Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 29, n° 5, p. 1205-1212.
- King, P. M. et K. S. Kitchener (1994), *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, D. L. et J. D. Kirkpatrick (2006), *Evaluating training programs: the four levels* (3<sup>e</sup> éd.), San Francisco (Californie), Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. et J. D. Kirkpatrick (2007), *Implementing the four levels: a practical guide for effective evaluation of training programs*, San Francisco (Californie), Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirschner, D. et J. A. Whitson (1997), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Knemeyer, A. M. et P. R. Murphy (2002), « Logistics internships: employer and student perspectives », *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, vol. 32, n° 2, p. 135-152.
- Knight, P. et M. Yorke (2004), *Learning, curriculum and employability in higher education*, New York, Routledge Falmer.
- Knouse, S. B. et G. Fontenot (2008), « Benefits of the business college internship: a research review », *Journal of Employment Counseling*, vol. 45, n° 2, p. 61-66.
- Knowles, M. S. (1975), *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*, Chicago (Illinois), Association Press.
- Koerin, B. et J. Miller (1995), « Gatekeeping policies: terminating students for non-academic reasons », *Journal of Social Work Education*, vol. 31, p. 247-260.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1998), « Experiential learning: from discourse model to conversation », *Lifelong Learning in Europe*, vol. 3, p. 148-153.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. et C. Mainemelis (2001), « Experiential learning theory: previous research and new directions », *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, vol. 1, p. 227-247.
- Kolb, A. Y. et D. A. Kolb (2005), « Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, n° 2, p. 193-212.
- Koskela, R. et T. Ganser (1998), « The cooperating teacher role and career development », *Education*, vol. 119, n° 1, p. 106-114; 125.
- Krause, S. (1997), *The university supervisor: constructing meaning about a restructured teacher education program relative to the supervision of literacy methods students*. Communication présentée durant la réunion annuelle de la National Reading Conference, Scottsdale, AZ.
- Kuh, G. D. (2008), *Excerpt from high-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*, Association of American Colleges and Universities.
- Kuratko, D. F., Ireland, R. D. et J. S. Hornsby (2001), « Improving firm performance through entrepreneurial actions: Acordia's corporate entrepreneurship strategy », *The Academy of Management Executive*, vol. 15, p. 60-71.
- Kurtts, S. et B. Levin (2000), « Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support », *Teaching Education*, vol. 11, n° 3, p. 297-310.
- Langer, E. J. (1989), *Mindfulness*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley Publishing.
- Lave, J. et E. Wenger (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.
- Levin, H. M. (2015), « The importance of adaptability for the 21<sup>st</sup> century », *Society*, vol. 52, n° 2, p. 136 141.
- Lewin, K. (1951), *Field theory in social science: selected theoretical papers*, New York, Harper & Row.
- Li, S. T. et A. E. Burke (2010), « Individualized learning plans: basics and beyond », *Academic Pediatrics*, vol. 10, n° 5, p. 289-292.



- Li, S. T., Paterniti, D. A. et D. C. West (2010), « Successful self-directed lifelong learning in medicine: a conceptual model derived from qualitative analysis of a national survey of pediatric residents », *Academic Medicine*, vol. 85, n° 7, p. 1229-1236.
- Lightfoot, C. (1997), *The culture of adolescent risk-taking*, New York, Guilford.
- Lincoln, Y. S. (2010), « "What a long, strange trip it's been": twenty-five years of qualitative and new paradigm research », *Qualitative Inquiry*, vol. 16, n° 1, p. 3-9.
- Linford, D. et J. Marshall (2014), « Mentorship from the student perspective », *The Practicing Midwife*, vol. 17, n° 11, p. 33-36.
- Little, J. W. (2002), « Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, p. 917-946.
- Lorello, G. R., Cook, D. A., Johnson, R. L. et R. Brydges (2014), « Simulation-based training in anaesthesiology: a systematic review and meta-analysis », *British Journal of Anaesthesia*, vol. 112, n° 2, p. 231-245.
- Loughran, J. J. (1996), *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modeling*, Washington (DC), Falmer Press.
- Lu, H. L. (2007), *Mentor teachers, program supervisors, and peer coaching in the student teaching experience: a phenomenological study of the experiences of mentor teachers, program supervisors, and interns*, ProQuest.
- Lunyk-Child, O. L., Crooks, D., Ellis, P. J., Ofose, C., O'Mara, L. et E. Ideout (2001), « Self-directed learning: faculty and student perceptions », *Journal of Nursing Education*, vol. 40, p. 116-123.
- Maher, A. (2004), « Learning outcomes in higher education: implications for curriculum design and student learning », *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, vol. 3, n° 2, p. 46-54.
- Mamede, S. et H. Schmidt (2005), « Correlates of reflective practice in medicine », *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*, vol. 10, p. 327-337.
- Mamede, S. et H. Schmidt (2004), « The structure of reflective practice in medicine », *Medical Education*, vol. 38, p. 1302-1306.
- Mann, K., Gordon, J. et A. MacLeod (2009), « Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review », *Advances in Health Sciences Education*, vol. 14, n° 4, p. 595-621.
- Mark, M. M., Henry, G. T. et G. Julnes (2000), *Evaluation: an integrative framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Martin, A. H. Hughes (2009), *How to make the most of work integrated learning: a guide for students, lecturers and supervisors*, Palmerston (Nouvelle-Zélande), Massey University Press.
- Marton, F. (1983), « Beyond individual differences », *Educational Psychology*, vol. 3, p. 289-303.
- McKeachie, W. J. (1994), *Teaching tips*, Lexington, D.C. Heath and Company.
- McNamara, J. et C. Brown (2009), « Assessment of online discussion in work-integrated learning », *Campus-wide Information Systems*, vol. 26, n° 5, p. 413-423.
- Merriam, S. (1983), « Mentors and proteges: a critical review of the literature », *Adult Education Quarterly*, vol. 33, n° 3, p. 161-173.
- Mertens, D. M. (2009), *Transformative research and evaluation*, New York, Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010), *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Mertens, D. M. et A. T. Wilson (2012), *Program evaluation theory and practice: a comprehensive guide*, New York, The Guilford Press.
- Mezirow, J. and Associates. (1990), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Middleton, H. (2002), « Chapter 5: Complex problem solving in a workplace setting », *International Journal of Educational Research*, vol. 37, p. 67-84.
- Miettinen, R. (2000), « The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, n° 1, p. 54-72.
- Mifflin, B. M., Campbell, C. B. et D. A. Price (2000), « A conceptual framework to guide the development of self-directed lifelong learning in problem-based medical curricula », *Medical Education*, vol. 34, p. 299-306.
- Miller, E. E. (septembre 1990), « The assessment of clinical skills/competence/performance », *Academic Medicine*, vol. 65, p. 63-67.
- Montrose, L. (2002), « International study and experiential learning: the academic context », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 8, n° 2, p. 1-15.
- Moore, D. T. (2010), « Forms and issues in experiential learning », *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 124, p. 3-13.
- Mumford, M. D., Hunter, S. T. et K. E. Bedell-Avers (2008), « Constraints on innovation: planning as a context for creativity », *Research in Multi Level Issues*, vol. 7, p. 191-200.
- Munson, C. (1993), *Clinical social work supervision* (2<sup>e</sup> éd.), New York, Haworth Press.
- Murphy, G. A. et B. A. Alexander (2008), « Professional development for professionals: beyond sufficiency learning », *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 48, p. 424-444.
- Myers-Lipton, S. J. (1998), « Effect of a comprehensive service-learning program on college students' civic responsibility », *Teaching Sociology*, vol. 26, n° 4, p. 243-258.
- National Association of Colleges and Employers (2011) *Position statement on U.S. internships*. Bethlehem (Pennsylvanie), l'auteur.
- Nolan, A. (2008), « Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection », *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 33, n° 1, p. 31-36.
- O'Connell, D. J., McNeely, E. et D. T. Hall (2008), « Unpacking personal adaptability at work », *Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol. 14, n° 3, p. 248-259.
- Offir, B., Lev, Y. et R. Bezalel (2008), « Surface and deep learning processes in distance education: synchronous versus asynchronous systems », *Computers & Education*, vol. 51, n° 3, p. 1172-1183.
- Ogilvie, A. et K. Douglas (2007), « Online role plays and the virtual placement: aiding reflection in work-integrates learning », *Proceedings, ASCILITE*, Singapour.
- Orrell, J. (2011), « Good practices report: work-integrates learning », Strawberry Hills (Nouvelle-Galles Sud), Australian Learning and Teaching Council. Extrait de : <http://www.olt.gov.au/resource-work-integrated-learning-2011>.
- Orrell, J., Bowden, M. et L. Cooper (2010), *Work integrated learning: a guide to effective practice*, London, Routledge.
- Osgood, M. et D. M. Richter (2006), « Designing learning that lasts: an evidence-based approach to curriculum development », Albuquerque (Nouveau Mexique), Teacher & Education Development, University of New Mexico, School of Medicine. Extrait de : <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- O'Shea, E. (2002). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70.
- O'Shea, A. (2014), « Models of WIL », dans S. Ferns (éd.), *Work integrated learning in the curriculum*, Higher Education Research and Development Society of Australia guide (p. 7-14), Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Paris, A. J. et H. G. Adams (1994), *Your internship is as good as you make it: a practical guide to student internships*, Notre Dame (Indiana), National Consortium for Graduate Degrees for Minorities in Engineering, Inc.
- Patterson, C., Crooks, D. et O. Lunyk-Child (2002), « A new perspective on competencies for self-directed learning », *Journal of Nursing Education*, vol. 41, n° 1, p. 25-31.
- Patton, M. Q. (1997), *Utilization-focused evaluation: the new century text* (3<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Patton, M. Q. (2000), « Utilization-focused evaluation », dans D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus et T. Kellaghan (éd.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2<sup>e</sup> éd.), p. 425-438, Norwell (Massachusetts), Kluwer.
- Patton, M. Q. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Patton, M. Q. (2000), « Overview: language matters », dans R. K. Hopson (éd.), *How and why language matters in evaluation*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2008), *Utilization-focused evaluation* (4<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Paul, R. P. et L. Elder (2001), *The miniature guide to critical thinking*, The Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa (Californie). Extrait de : <http://www.criticalthinking.org>.

- Pearlman, K. et M. F. Barney (2000), dans J. F. Kehoe (éd.), *Managing selection in changing organizations: human resource strategies*, p. 3-72, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Pearson, D. et P. Heywood (2004), « Portfolio use in general practice vocational training: a survey of GP registrars », *Medical Education*, vol. 38, p. 87-95.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H. et E. Davenport (2002), « Appraising and assessing reflection in students' writing on a structure worksheet », *Medical Education*, vol. 36, p. 575-585.
- Piaget, J. (1978), « What is psychology? », *American Psychologist*, p. 648-652.
- Pierce, T. et S. P. Miller (1994), « Using peer coaching in preservice practica », *Teacher Education and Special Education*, vol. 17, n° 4, p. 215-223.
- Pintrich, P. R. (2003), « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 4, p. 667-686.
- Pintrich, P. R. et D. H. Schunk (2002), *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs (New Jersey, Prentice Hall.
- Ponterotto, J. G. (2005), « Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 52, n° 2, p. 126-136.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. et K. E. Plamondon (2000), « Adaptability in the workplace: development of a taxonomy of adaptive performance », *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, n° 4, p. 612-624.
- Race, P. (1990), *The open learning handbook*, London (Royaume-Uni), Kogan Page.
- Raelin, J. A. (2010), « Work-based learning: valuing practice as an educational event », *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 124, p. 39-46.
- Ravitch, D. (2007), *EdSpeak: a glossary of education terms, phrases, buzzwords, and jargon*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision & Curriculum Development.
- Reddan, G. (2011), *Assessing a work-integrated learning course in Exercise Science: Griffith University discussion paper*. Extrait de : [www.waceinc.org](http://www.waceinc.org)
- Reeve, F. et J. Gallacher (2005), « Employer-university 'partnerships': a key problem for work-based learning programmes? », *Journal of Education and Work*, vol. 18, n° 2, p. 219-233.
- Rschick, M., Maypole, D. E. et P. A. Day (1998), « Improving field education through Kolb learning theory », *Journal of Social Work Education*, vol. 34, n° 1, p. 31-42.
- Roberts, J. W. (2012), *Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education*, New York, Routledge.
- Rogers, R. R. (2001), « Reflection in higher education: a concept analysis », *Innovative Higher Education*, vol. 26, n° 1, p. 37-57.
- Ross, L. E. O. Elechi (2002), « Student attitudes towards internship experiences: from theory to practice », *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 13, n° 2, p. 297-312.
- Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J. et R. Merrell (2007), « The impact of video games on training surgeons in the 21st century », *Archives of Surgery*, vol. 142, n° 2, p. 181-186.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et H. E. Freeman (2004), *Evaluation: a systematic approach* (7<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Rothman, M. (2007), « Lessons learned: advice to employers from interns », *Journal of Education for Business*, vol. 82, p. 140-144.
- Rothstein, L. (2007), « Millennials and disability law: revisiting southeastern community college v. Davis », *Journal of College and University Law*, vol. 34, p. 169-202.
- Rowe, A., Mackaway, J. T. Winchester-Seeto (2012), « 'But I thought you were doing that' - clarifying the role of the host supervisor in experience based learning », *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 12, n° 2, p. 115-134.
- Ruiz, J. R. (2004a), « Airline flight operations internships: perspectives », *Journal of Air Transportation*, vol. 9, n° 1, p. 86-99.
- Ruiz, J. R. (2004b), « The most valuable aspects of an airline flight operations internship: the perceptions of former interns », *Journal of Aviation/Aerospace Education and Research*, vol. 13, n° 3, p. 43-53.
- Sá, C., Kretz, A. et K. Sigurdson (2014), *L'état de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les collèges et universités de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Sanchez, J. I. et E. L. Levine (2001), « Analysis of work in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries », dans N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil et C. Viswesvaran (éd.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, vol. 1, p. 71-88, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Sandars, J., Murray, C. et A. Pellow (2008), « Twelve tips for using digital storytelling to promote reflective learning by medical students », *Medical Teacher*, vol. 30, n° 8, p. 774-777.
- Sanders, M. G. (2001), « The role of "community" in comprehensive school, family, and community programs », *The Elementary School Journal*, vol. 102, n° 1, p. 19-34.
- Sattler, P. (2011), *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Sattler, P. et J. Peters (2012), *L'apprentissage intégré au travail et les diplômés du niveau postsecondaire : Le point de vue des employeurs de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Sattler, P., & Peters, J. (2013). *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le cheminement de récents diplômés des collèges et universités*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Schneider, R. C. et W. F. Stier (2006), « Sport management field experiences as experiential learning: Ensuring beneficial outcomes and preventing exploitation », *The Sport Management and Related Topics Journal*, vol. 2, n° 2, p. 36-39.
- Schwandt, T. A. (2000), « Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.), p. 189-213, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Schmutte, J. (1986), « Accounting internships: the state of the art », *Journal of Accounting Education*, vol. 4, n° 1, p. 227-236.
- Schon, D. (1983), *The reflective practitioner*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Schuetz, H. G. et R. Sweet (2003), « Integrating school and workplace learning in Canada: an introduction to alternation education concepts and issues », dans *Integrating school and workplace learning in Canada: principles and practices of alternation education and training*, p. 3-21, Montréal, McGill-Queen's University Press.
- Schwarz McCotter, S. (2001), « Collaborative groups as professional development », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 685-704.
- Schwiebert, L. P., Crandall, S. J. et D. S. Brown (1991), « Incorporating goal setting into a third-year family medicine clerkship: a pilot project », *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, vol. 3, n° 4, p. 239-244.
- Scriven, M. (1967), « The methodology of evaluation », dans R. W. Tyler, R. Gagne et M. Scriven (éd.), *Perspectives of curriculum evaluation*, p. 39-83, Skokie (Illinois), Rand McNally.
- Scriven, M. (1991), *Evaluation thesaurus* (4<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Seibert, K. W. et M. W. Daudelin (1999), *The role of reflection in managerial learning: theory, research, and practice*, Westport (Connecticut), Quorum Books.
- Seifer, S. (2002), « From placement site to partnership: the promise of service-learning », *Journal of Nursing Education*, vol. 41, n° 10, p. 431-432.
- Severance, T. A. et P. J. Starr (2011), « Beyond the classroom: internships and students with special needs », *Teaching Sociology*, vol. 39, n° 2, p. 200-207.
- Shapira, Z. (1995), *Risk taking: a managerial perspective*, New York, Russel Sage Foundation.
- Sherman, W. H. (2005), « Preserving the status quo or renegotiating leadership: women's experiences with a district-based aspiring leaders program », *Educational Administration Quarterly*, vol. 41, p. 707-740.
- Sides, C. H. et A. Mrvica (2007), *Internships: theory and practice*, Amityville (New York), Baywood Publishing.
- Skinner, E., Zimmer-Gembeck, M. J. P. Connell (1998), « Individual differences and the development of perceived control », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 63, n° 2-3, p. 1-231.
- Smigiel, H., Macleod, C. et H. Stephenson (2015). « Managing competing demands in the delivery of work integrated learning: an institutional case study », In *Practice-based Learning in Higher Education*, p. 159-172, Pays-Bas, Springer.
- Smith, C. (2005), « Understanding trust and confidence: two paradigms and their significance for health and social care », *Journal of Applied Philosophy*, vol. 22, n° 3, p. 299-316.

- Smith, F. (2000), « Attitudes, learning styles and the workplace », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 52, n° 2, p. 281-293.
- Smith, R. et M. Betts (2000), « Learning as partners: realising the potential of work-based learning », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 52, n° 4, p. 589-604.
- Sparks-Langer, G. M. et A. B. Colton (1991), « Synthesis of research on teachers' reflective thinking », *Educational Leadership*, vol. 48, n° 6, p. 37-44.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J. et R. L. Coulson (1996), « Two epistemic world-views: prefigurative schemas and learning in complex domains », *Applied Cognitive Psychology*, vol. 10, n° 7, p. 51-61.
- Stagnitti, K., Schoo, A. et D. Welch (2010), *Clinical and fieldwork placement*, Melbourne, Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1991), « Retrospective on "The countenance of educational evaluation" », dans M. W. McLaughlin et D. C. Phillips (éd.), *Evaluation and education: at quarter century*, Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. et T. I. Lubart (1999), « The concept of creativity: prospects and paradigms », dans R. J. Sternberg (éd.), *Handbook of Creativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stirling, A. E. (2013), « Applying Kolb's theory of experiential learning to coach education », *Journal of Coaching Education*, vol. 6, n° 2, p. 34-51.
- Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E., Bandealy, A. et A. Battaglia (2014), *Qu'est-ce qu'un stage : Répertoire et analyse des possibilités de stage offertes aux étudiants en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Strawson, G. (2004), « Against narrativity », *Ratio*, vol. 17, p. 428-452.
- Stufflebeam, D. L. (1982), « A review of progress in educational evaluation », *American Journal of Evaluation*, vol. 3, p. 15-27.
- Stufflebeam, D. L. (2002), *CIPP evaluation model checklist*. Extrait de : [https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist\\_mar07.pdf](https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf)
- Stufflebeam, D. L. et C. L. S. (2014), *Evaluation theory, models, and applications* (2<sup>e</sup> éd.), San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. et M. Provus (1971), *Educational evaluation and decision making*, Itasca (Illinois), Peacock.
- Subramaniam, N. et B. Freudenberg (2007), « Preparing accounting student for success in the professional environment: enhancing self-efficacy through a work integrated learning programme », *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 8, n° 1, p. 77-92.
- Sullivan, W. M. et M. S. Rosin (2008), *A new agenda for higher education: shaping a life of the mind for practice*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Tan, B. K. (2014), « Good practice for international WIL », dans S. Ferns (éd.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide*, p. 69-75, Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Tashakkori, A. et C. Teddlie (1998), « Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches », dans *Applied Social Research Methods*, vol. 46, p. 3-50, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Tennant (1999), « Is learning transferable? », dans D. Boud et J. Garrick (éd.), *Understanding learning at work*, London, Routledge.
- Thompson, D. (1992), « Beyond motivation: nurses' participation and persistence in baccalaureate nursing programs », *Adult Education Quarterly*, vol. 42, p. 94-105.
- Thornton Moore, D. (2010), « Forms and issues in experiential learning », *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 124, p. 3-13.
- Tschannen-Moran, M. (2004), *Trust matters: leadership for successful schools*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Turns, J., Sattler, B., Yasuhara, K., Borgford-Parnell, J. L. et C. J. Atman (2014), « Integrating reflection into engineering education », 121<sup>e</sup> conférence et exposition annuelles de l'ASEE.
- Vacha-Haase, T., Davenport, D. S. et S. D. Kerewsky (2004), « Problematic students: gatekeeping practices of academic professional psychology programs », *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 35, p. 115-122.
- Van der Vleuten, C. et B. Verhoeven (2013), « In-training assessment developments in postgraduate education in Europe », *ANZ Journal of Surgery*, vol. 83, n° 6, p. 454-459.
- Vescio, V., Ross, D. et A. Adams (2008), « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 80-91.
- Vince, R. (1998), « Behind and beyond Kolb's learning cycle », *Journal of Management, Education*, vol. 22, n° 3, p. 304-319.
- Volpe-White, J. (2015), *Reflection handbook*, The Center for Leadership & Civic Education, Florida State University.
- von Treuer, K., Sturre, V., Keele, S. et J. McLeod (2011), « An integrated model for the evaluation of work placements », *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 12, n° 3, p. 195-204.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D. et S. P. Reis (2012), « Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing », *Academic Medicine*, vol. 87, n° 1, p. 41-50.
- Webb, M. (2004), *The critique of Kolb's ELT*. Extrait de : <http://web.archive.org/web/20061205212601/http://www.cc.yosu.edu/%7Emnweb/critique.htm>
- Webber, K. L. (2012), « The use of learner-centered assessment in US colleges and universities », *Research in Higher Education*, vol. 53, n° 2, p. 201-228.
- Weible, R. (2009), « Are universities reaping the available benefits internship programs offer? », *Journal of Education for Business*, vol. 85, n° 2, p. 59-63.
- Whitney, B. et P. Clayton (2011), « Research on the role of reflection in international service-learning », dans R. Bringle, J. Hatcher et S. Jones (éd.), *International service learning: conceptual frameworks and research*, Sterling (Virginie), Stylus Publishing.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. et K. E. Newcomer (2010), *Handbook of practical program evaluation* (3<sup>e</sup> éd.). San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Williams, J. (2004), « Sport management internships: agency perspectives, expectations, and concerns », *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 75, n° 2, p. 30-33.
- Williamson, J. T. (2014), *The advising behaviors checklist: a study of preferred qualities and behaviors of academic advisors*. Dissertation de doctorat, Auburn University.
- W. K. Kellogg Foundation (WKKF) (1998), *Evaluation handbook*, Battle Creek (Michigan), l'auteur.
- Wolf, K. (2010), « Bridging the distance: the use of blogs as reflective tools for placement students », *Higher Education Research and Development*, vol. 29, p. 589-602.
- Wong, K., Kember, D., Chung, L. et L. Yan (1995), « Assessing the level of student reflection from reflective journals », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 22, p. 48-57.
- Wyatt, F. R., Meditz, N., Reeves, M. et M. K. Carr (1999), « A cohort model for supervision of preservice teachers developed by mentor teachers », *Teaching and Change*, vol. 6, n° 3, p. 314-328.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. et F. A. Caruthers (2011), *The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users* (3<sup>e</sup> éd.), Thousand Oaks (Californie), Sage.
- Yeo, R. K. (2009), « Using problems as catalysts for workplace learning », *Today's Manager*, p. 34-37.
- Young, D. S et R. E. Baker (2004), « Linking classroom theory to professional practice: the internship as a practical learning experience worthy of academic credit », *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 75, n° 1, p. 22-24
- Zeng, W., Woodhouse, J. et L. M. Brunt (2010), « Do preclinical background and clerkship experiences impact skills performance in an accelerated internship preparation course for senior medical students? », *Surgery*, vol. 148, n° 4, p. 768-777.
- Zlotkowski, E. et P. Clayton (avril 2005), *Reclaiming reflection*. Communication présentée durant la réunion du Gulf South Summit on Service-Learning and Civic Engagement, Cocoa Beach (Floride).

# ANNEXE : EXEMPLES D'EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AUX FINS D'ENSEIGNEMENT

---

# EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AUX FINS D'ENSEIGNEMENT

Des exercices au cours desquels les étudiants exploreront par différentes pratiques chacun des modes de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb sont proposés tout au long du guide. S'ajoutant à ces exercices, l'enseignement des connaissances et compétences propres aux différents sujets traités dans le guide peut approfondir la compréhension et l'engagement des étudiants relativement à chaque mode d'apprentissage, contribuant ainsi à l'efficacité de leur apprentissage et de leur perfectionnement dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail.

Le fait d'enseigner l'apprentissage expérientiel permettrait aux étudiants de mieux comprendre le style d'apprentissage qu'ils privilégient ainsi que leur propre processus d'apprentissage durant l'expérience d'apprentissage intégré au travail. Grâce à la connaissance et à l'exercice de la réflexion critique, les étudiants pourraient mieux diriger eux-mêmes leur pratique réflexive dans le milieu de travail et leur transmettraient les connaissances et les compétences de base pour structurer les travaux de réflexion assignés à des fins sommatives ou formatives (dissertations, entrevues de départ, descriptions narratives du milieu de travail, etc.). De façon similaire, l'enseignement de compétences transférables spécifiques (communication, travail d'équipe, etc.) et de compétences propres à la créativité et à l'adaptabilité nécessaires pour l'expérimentation active dans le milieu de travail, améliorerait encore davantage leur capacité de lier théorie et pratique et de mettre à l'essai de nouvelles idées.

Les exemples suivants d'expériences d'apprentissage sont présentés dans le but d'enseigner aux étudiants :

- l'**apprentissage expérientiel**;
- la **réflexion**;
- la **communication non verbale**;
- le **travail d'équipe**;
- la **créativité**;
- l'**adaptabilité**.

Ces expériences sont présentées comme si elles étaient utilisées dans l'environnement d'apprentissage de la classe, mais elles peuvent être adaptées pour être offertes en ligne ou comme activités individuelles de perfectionnement professionnel par l'établissement d'enseignement postsecondaire.



# Exemple d'expérience d'apprentissage : l'apprentissage expérientiel

## Aperçu

1. Introduction : Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel?
2. Exercice du casse-tête
3. Examen du cycle d'apprentissage de Kolb et bilan de l'exercice du casse-tête
4. Vidéo en ligne
5. Inventaire des styles d'apprentissage de Kolb
6. Examen des styles d'apprentissage

## Lecture

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D. et K. A. Renn (2010), « Chapter 8: Kolb's theory of experiential learning », dans *Student development in college: Theory, research, and practice* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 137-152), San Francisco (Californie), Jossey-Bass.

## 1. Introduction : Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel?

- Définition d'apprentissage expérientiel
- La compréhension de ce sujet est importante puisqu'il constitue la base théorique pour l'apprentissage que vous ferez durant votre expérience de travail.
- Plus spécifiquement, le fait de comprendre comment vous apprenez par l'expérience pourra vous aider à être plus conscient de votre propre apprentissage durant votre expérience de travail et à cerner des façons de l'améliorer.
- On peut soutenir que la meilleure façon de présenter le sujet de l'apprentissage expérientiel est d'en faire l'expérience.

## 2. Exercice du casse-tête

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 5 ou 6 personnes.
- L'apprentissage et la construction du savoir sont analogues à l'assemblage des morceaux d'un casse tête pour former une image.
- Le but de cet exercice est d'assembler votre casse-tête et de déterminer ce qu'il représente.
- Vous disposerez de 30 minutes pour cet exercice. [Des casse-têtes de 200 à 300 morceaux conviennent le mieux pour cet exercice].
- Remettez un casse-tête à chaque groupe. Ne donnez pas aux étudiants l'image de leur casse-tête à ce point de l'exercice – juste les morceaux. [Les étudiants devront peut-être se déplacer dans la classe ou le corridor pour avoir suffisamment de place.]
- Pendant que les étudiants font leur casse-tête, vous pouvez circuler entre les groupes pour vous assurez qu'ils se consacrent à leur tâche. Pendant ce travail, demandez aux groupes individuels les questions suivantes :
  - *Savez-vous ce que le casse-tête représente?*
  - *Si oui, pourquoi croyez-vous cela? Comment cette idée vous est-elle venue?*
  - *Une personne du groupe a-t-elle une autre idée?*
  - *Quelqu'un du groupe est-il arrivé à la même idée différemment?*
- Après 20-25 minutes, distribuez les images des casse-têtes (solution) et donnez aux étudiants 10 minutes pour terminer leur tâche à l'aide de l'image.

## 3. Examen du cycle d'apprentissage de Kolb selon l'exercice du casse-tête

- Examiner le cycle d'apprentissage de Kolb, y compris les éléments suivants :
  - Le modèle décrit quatre modes d'apprentissage : l'expérience concrète (EC), l'observation réfléchie (OR), la conceptualisation abstraite (CA) et l'expérimentation active (EA).
  - Il existe deux façons d'absorber de l'expérience : l'EC et l'EA.
  - Il existe deux façons de composer avec l'expérience : l'OR et la CA.
  - Vous pouvez commencer le processus d'apprentissage dans un ou l'autre des quatre modes.
  - L'apprentissage le plus efficace survient lorsque l'apprenant utilise les quatre modes.



## Exemple d'expérience d'apprentissage : l'apprentissage expérientiel (suite)

- Demandez à la classe comment leur groupe a utilisé chaque mode du cycle d'apprentissage pour faire son casse-tête. [Nota : Selon les styles d'apprentissage des membres du groupe, il est possible que les groupes n'aient pas utilisé tous les modes, mais ils pourront en distinguer certains].
- Réponses :
  - Expérience concrète (ressentir) : interagir avec d'autres personnes; discuter avec les autres membres du groupe de leurs impressions et pensées sur ce que pouvait représenter le casse-tête; être réceptif aux suggestions des autres membres quant à ce que l'image pouvait être et la façon d'assembler les morceaux.
  - Observation réfléchie (observer) : observer la manière dont les morceaux s'ajustent entre eux avant de porter un jugement; réfléchir à la manière dont différentes parties du casse-tête pourraient s'ajuster entre elles pour avoir une idée de l'image globale; adopter une position de recul et regarder plus que les autres.
  - Conceptualisation abstraite (penser) : assembler systématiquement les morceaux de la même couleur/forme; les regrouper en sections; assembler d'abord le contour pour comprendre la situation; analyser l'image pour comprendre intellectuellement ce qu'elle sera à la fin et aider à terminer le casse-tête; assembler de façon très logique les morceaux.
  - Expérimentation active (faire) : s'attaquer tout de suite à la tâche et essayer d'assembler les morceaux; prendre des risques et essayer d'ajuster des morceaux compatibles ou non; avoir peut-être pris la direction du groupe et influencé la construction du casse-tête par le groupe en adoptant une approche axée sur l'action pour déterminer quelle est l'image finale.

## 4. Vidéo en ligne

- Allez à <http://learningfromexperience.com/> et regardez la vidéo intitulée What is Experiential Learning.
- ARRÊTEZ LA VIDÉO à 16 min 30 s, *What about Teaching Styles*. [Veuillez noter que le compte à rebours commence à 26 min 03 s].

## 5. Inventaire des styles d'apprentissage (LSI) de Kolb

- Cet inventaire a été conçu pour aider à déterminer votre style d'apprentissage privilégié.
- Décrivez les styles d'apprentissage par rapport à chaque mode d'apprentissage.
- Distribuez l'inventaire et donnez aux étudiants 10 minutes pour le remplir. [Le LSI peut-être acheté sur le site <http://learningfromexperience.com>]

## 6. Examen des styles d'apprentissage

- Décrivez chacun des styles d'apprentissage : divergent, assimilateur, convergent et accommodateur.
- Questions de discussion :
  - Selon le LSI, quel est votre style d'apprentissage privilégié? Êtes-vous d'accord? Pourquoi?
  - Croyez-vous que votre style d'apprentissage privilégié est le même dans tous les contextes?
  - Comment cela s'applique-t-il à votre expérience de travail? Avec quelles tâches vous sentez-vous le plus à l'aise/quelles tâches trouvez-vous les plus agréables dans votre milieu de travail?
  - Bien que vous puissiez privilégier un style d'apprentissage, nous savons qu'il faut tenir compte de chacun des modes d'apprentissage pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. Comment pouvez-vous vous mettre au défi d'utiliser vos modes d'apprentissage non dominants? Quelles activités de votre milieu de travail cela pourrait-il inclure?
  - Quels sont les forces et les défis associés à chacun des styles d'apprentissage dans votre domaine de travail?
  - Les équipes du milieu de travail sont les plus productives et efficaces lorsque leurs membres ont des styles d'apprentissage diversifiés. Pourquoi? En quoi votre style est-il un atout pour votre équipe/environnement de travail?



# Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion

## Aperçu

1. Présentation de la réflexion et du modèle D.E.A.L.
2. Exercice d'origami (avec évaluation par les pairs)
3. Discussion de groupe

## Lectures

Ash, S. L. et P. H. Clayton (2009), « Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning », *Journal of Applied Learning in Higher Education*, vol. 1, p. 25-48.

Rogers, R. R. (2001), « Reflection in higher education: A concept analysis », *Innovative Higher Education*, vol. 26, p. 37-57.

## 1. Présentez la réflexion et le modèle D.E.A.L.

- Définitions
- Antécédents et caractéristiques
- Processus en trois étapes
- Modèle de réflexion D.E.A.L.

## 2. Exercice d'origami

- Distribuez les feuilles d'exercice [ci-après] ainsi que le papier à origami et les instructions. [On peut acheter ou découper à la main le papier à origami; des instructions imprimables sont accessibles à [www.origami-fun.com](http://www.origami-fun.com)].
- Après avoir donné aux étudiants du temps pour suivre les instructions et construire au moins une figure, demandez-leur de remplir leur feuille d'exercice.
- Demandez aux étudiants de se regrouper par deux et de partager les réponses de la feuille d'exercice.
- Demandez aux étudiants de se communiquer mutuellement leurs commentaires : relevez au moins un point fort de la réflexion et une amélioration possible. Comparez l'exercice de réflexion sur la création d'origami et la réflexion sur l'expérience de travail.

### Feuille d'exercice d'origami : à l'aide du modèle de réflexion critique D.E.A.L.

#### Résultat(s) d'apprentissage attendu(s) :

Définissez votre objectif d'apprentissage spécifique pour cette tâche.

Résultat d'apprentissage attendu	
<b>Résultat d'apprentissage</b> Qu'est-ce que je veux apprendre?	Comment construire _____ avec du papier à origami.
<b>Stratégies et ressources</b> Quelles ressources sont disponibles?	Papier à origami, instructions; pairs
<b>Critères d'évaluation</b> Comment mon objectif sera-t-il évalué?	Ressemblance à l'image; difficulté des instructions; originalité; nombre.





## Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion (suite)

### Description de l'expérience :

Les invites à la réflexion associées à l'étape de la description portent sur des questions telles que :

- Quand et où l'expérience en question a-t-elle eu lieu?
- Qui était ou n'était pas présent?
- Qu'est-ce que vous et d'autres personnes avez fait ou n'avez pas fait?
- Qu'avez-vous vu, entendu, etc.?

#### Description de l'expérience

--

### Examen :

L'examen de l'expérience est lié aux résultats d'apprentissage attendus. L'étape de l'examen utilise des invites telles :

- Quels étaient mes sentiments initiaux relativement à cette activité/ce résultat d'apprentissage (RA)?
- Quelles expériences ont inspiré mes premiers sentiments?
- Quelle influence (positive ou négative) cette expérience a-t-elle eu sur mes sentiments relatifs au RA?
- Comment ma perspective/mes pensées relatives au RA ont-elles changé en raison de mes expériences?
- Quelles situations/expériences spécifiques peuvent être attribuées à ce changement?
- De quelles manières ai-je réussi ou bien fait dans le cadre de cette expérience relativement à mon RA?
- Quels défis cette expérience a-t-elle posés par rapport au RA?

#### Examen de l'expérience

--



## Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion (suite)

### Énoncé de l'apprentissage :

L'étape de l'énoncé de l'apprentissage du D.E.A.L. comprend quatre invites :

(a) Qu'est-ce que j'ai appris? b) Comment l'ai-je appris; c) Pourquoi est-ce important?; d) Qu'est-ce que je ferai à la lumière de cet apprentissage?

Énoncé de l'apprentissage	
Qu'est-ce que j'ai appris?	Comment l'ai-je appris?
Pourquoi est-ce important?	Qu'est-ce que je ferai à la lumière de cet apprentissage?

### 3. Discussion en groupe

- Discutez en groupe des questions suivantes :
  - Comment cet exercice s'applique-t-il à votre expérience de travail structurée?
  - Comment la réflexion sur vos expériences dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail est-elle bénéfique pour votre engagement dans le milieu de travail? Votre capacité d'apprendre? L'acquisition de connaissances et de compétences? Vos futures expériences?
  - Comment intégrerez-vous la réflexion à votre expérience d'apprentissage intégré au travail?
  - Quant et où se produira-t-elle? À quelle fréquence? Quelles questions vous poserez-vous?
  - Comment démontrerez-vous votre apprentissage à la fin de votre expérience de travail?



# Exemple d'expérience d'apprentissage : la communication non verbale

## Aperçu

1. Introduction : Communication non verbale
2. Charades
3. C'est pas vrai!
4. Vidéo TED Talk
5. Discussion en classe

## Lecture

Wood, J. T. (2010), « Chapter 5: The world beyond words », *Interpersonal communication: Everyday encounters* (7<sup>e</sup> éd.) (p. 117-141), Boston (Massachusetts), Wadsworth.

## 1. Introduction : Communication non verbale

- Définition de communication non verbale – tous les aspects de la communication autres que les mots.
- Similarités et différences entre la communication verbale et non verbale
- Principes de la communication non verbale :
  - peut compléter ou remplacer la communication verbale;
  - peut réguler les interactions;
  - établit souvent des significations au niveau relationnel;
    - réceptivité, goût, pouvoir;
  - reflète et exprime des valeurs culturelles.

## 2. Charades

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 4 ou 5 personnes et de se jumeler à un autre groupe (8 à 10 personnes au total).
- Distribuez le jeu de charades. [Disponibles dans tous les magasins de jeux].
- Faites jouer les groupes les uns contre les autres.
- Après 30 minutes, arrêtez le jeu et discutez en classe de la façon dont la communication non verbale est utilisée pendant le jeu.
- Revoyez *Nine Types of Non-Verbal Communication* (voir Wood, 2010).
- Dites aux étudiants de recommencer à jouer. Cette fois, avant chaque tour, les étudiants doivent également piger une carte qui indique le type de communication non verbale qu'ils peuvent utiliser pour « interpréter » le mot.

## 3. C'est pas vrai!

- Dites aux étudiants que vous passez de la communication non verbale générale à la communication non verbale dans un contexte professionnel.
- Demandez un volontaire pour venir devant la classe.
- Remettez au volontaire une carte où est figure l'action à exprimer.
- Demandez à la classe d'interpréter l'action et la signification. Pour chaque action et signification identifiées, demandez aux étudiants de fournir un exemple de situation du milieu de travail où ils ont vu ou interprété ce message.
- Actions à inscrire sur la carte : 1. se pencher vers l'avant sur une chaise; 2. se pencher en arrière sur une chaise, les bras croisés; 3. s'appuyer le menton dans les deux mains; 4. bailler; 5. sourire; 6. froncer les sourcils; 7. sourire et faire oui de la tête; 8. se frotter les tempes; 9. regarder sa montre; 10. regarder autour de la pièce; 11. tapoter des doigts sur la table.



## Exemple d'expérience d'apprentissage : la communication non verbale (suite)

### 4. Vidéo TED Talk

Allez à [http://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are.html](http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are.html) et voyez la vidéo *Your Body Language Shapes Who You Are*.

### 5. Discussion en classe

- Pouvez-vous penser à une situation au travail où la communication verbale ne suffit pas?
- La communication non verbale peut communiquer trois dimensions de la signification au niveau relationnel. Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait la « réceptivité »?
- Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait une « appréciation »?
- Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait le « pouvoir »?
- Y a-t-il des exemples de communication non verbale (toucher, espace, contact visuel, moment, etc.) qui sont spécifiques à la culture du contexte/de l'organisation du milieu de travail? Comment gérez-vous votre propre communication non verbale pour vous conformer à ces valeurs culturelles?
- Quels facteurs environnementaux sont utilisés dans le milieu de travail comme forme de communication non verbale (couleurs, conception des pièces, température, sons, odeurs, etc.)?
- Pouvez-vous penser à une situation où vous auriez utilisé le paralangage dans vos communications dans le cadre de votre expérience de travail? Quel message était communiqué par ce comportement?

## Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe

### Aperçu

1. Introduction : Travail d'équipe
2. Chasse au trésor
3. Discussion

### Lecture

Kayes, A. B., Kayes, D. C. et D. A. Kolb (2005), « Experiential learning in teams », *Simulation & Gaming*, vol. 36, p. 330-354.

### 1. Introduction : Travail d'équipe

- Définition de travail d'équipe
- Pièges du travail d'équipe au sein des organisations (paresse sociale, pensée de groupe, surdépendance à l'égard d'un leader dominant, surengagement à l'endroit des objectifs, diffusion de la responsabilité, etc.).
- Six aspects de la création d'une équipe (but, composition, leadership, contexte, processus, action).



## Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe (suite)

### 2. Chasse au trésor

- Créer une liste de lieux reconnaissables sur le campus. À partir de cette liste, créez une chasse au trésor en désignant des endroits pour une photo de groupe et le nombre de points attribués à chaque endroit. Les endroits les plus éloignés de la salle de classe devraient recevoir une note plus élevée. Assurez-vous d'avoir plus d'éléments qu'il n'est possible de réussir dans le temps alloué. Les éléments se méritant le plus de points devraient être très éloignés les uns des autres, de manière à ce que les équipes aient à négocier leur trajet et les éléments pour relever le défi. En incluant un agencement de photos de groupe (plus grand nombre de points) et individuelles (moins grand nombre de points), les groupes peuvent également prévoir diviser pour conquérir en assignant des photos spécifiques à des membres spécifiques du groupe et en précisant des moments/endroits pour se réunir pour les photos de groupe valant le plus de points. [P. ex., une photo de groupe dans un amphithéâtre vide (10 points); la photo d'un membre de l'équipe devant une machine à barbotine (6 points); la photo d'un membre de l'équipe avec un agent de sécurité du campus (4 points); la photo d'un membre de l'équipe tenant un exemplaire d'un quotidien (2 points)].
- Distribuez les instructions et le règlement de la chasse au trésor. Assurez-vous de fixer une échéance et d'avoir un prix attirant pour le groupe gagnant.

#### • Instructions :

- Vous trouverez ci-après une liste d'endroits où prendre des photos.
- Travaillez en équipe pour prendre la photo d'un membre de votre équipe dans le plus grand nombre d'endroits possible.
- Une valeur pondérale est assignée à chaque endroit.
- L'équipe qui obtiendra le plus grand nombre de points gagne.

#### • Règles :

- Vous devez travailler en équipe de 4 à 6 personnes.
- Essayez de gagner le plus grand nombre de points possible. L'équipe qui se mérite le plus de points gagne.
- L'équipe au complet doit revenir dans 1 heure. Les équipes en retard seront DISQUALIFIÉES.
- En cas d'égalité, l'équipe gagnante sera celle qui aura terminé la première.

- Après la chasse au trésor, demandez à chaque groupe de répondre aux questions récapitulatives suivantes.

<p><b>BILAN DE LA CHASSE AU TRÉSOR</b>  <b>Félicitations! Vous avez terminé la chasse au trésor. Veuillez prendre le temps de répondre en groupe aux questions suivantes.</b></p>
<p><b>BUT</b></p>
<p>1. Quel était le but de l'équipe durant la chasse au trésor?  2. Certains membres de l'équipe avaient-ils un but différent de celui de l'équipe? Le cas échéant, veuillez le décrire.  3. Énumérez les buts établis par votre équipe (p. ex. quel était le plan établi pour se mériter le plus grand nombre de points possible durant l'heure?).</p>
<p><b>COMPOSITION</b></p>
<p>4. Qui faisait partie de votre équipe (dressez la liste des noms des étudiants)?  5. Le groupe travaillait-il bien ensemble? Veuillez expliquer.</p>



## Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe (suite)

<b>LEADERSHIP</b>	
6. Quel a été le rôle de chaque membre? Veuillez assigner à chaque membre un rôle parmi les suivants. Un rôle peut être assumé par plus d'un membre.	
<b>12 rôles au sein de l'équipe</b>	
<b>Interpersonnel</b>	
N° 1 – Direction : membre(s) : _____	
N° 2 – Établissement de relations : membre(s) : _____	
N° 3 – Assistance : membres(s) : _____	
<b>Information</b>	
N° 4 – Interprétation : membre(s) : _____	
N° 5 – Collecte d'information : membre(s) : _____	
N° 6 – Analyse de l'information : membre(s) : _____	
<b>Analytique</b>	
N° 7 – Élaboration d'une théorie : membre(s) : _____	
N° 8 – Travail avec les données quantitatives : membre(s) : _____	
N° 9 – Utilisation de la technologie : membre(s) : _____	
<b>Action</b>	
N° 10 – Établissement de buts : membre(s) : _____	
N° 11 – Prise de mesures : membre(s) : _____	
N° 12 – Initiative : membre(s) : _____	
<b>CONTEXTE</b>	
7. Quelles étaient les ressources disponibles?	
8. Les tâches étaient-elles réparties entre les membres de l'équipe? Le cas échéant, quelle tâche a été assignée à chaque membre?	
<b>PROCESSUS/ACTION</b>	
Veuillez additionner vos points. <b>Total =</b> _____	

### 3. Discussion en classe

- Décrivez une situation où l'on vous a demandé de travailler en équipe dans le contexte de votre stage.
- Quels sont les avantages du travail d'équipe dans votre stage?
- Selon votre expérience du travail d'équipe (durant votre stage ou dans un autre contexte), quelles sont les limites du travail d'équipe? Comment votre expérience se compare-t-elle aux cinq pièges du travail d'équipe au sein des organisations énumérés par Kayes et al. (2005)?
- Comment votre style d'apprentissage se compare-t-il à ceux des autres membres de l'équipe avec lesquels vous avez travaillé durant votre stage? Comment cela influe-t-il sur votre apprentissage? Est-ce que cela correspond aux travaux de recherche de Kayes et al. (2005)?
- Décrivez une expérience efficace et une expérience inefficace de travail d'équipe durant votre expérience de travail. Quelle était la différence entre les deux? Quelles étaient les différences du point de vue de la taille, de la diversité et de la compatibilité, de la cohésion, de la confiance et de la sécurité psychologique ainsi que de l'inclusion?
- Quel est habituellement votre rôle au sein d'une équipe en milieu de travail? Ce rôle change-t-il en fonction du scénario/ contexte? Le cas échéant, de quelle manière? Qu'est-ce qui influence votre rôle?

# Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité

## Aperçu

1. Introduction : Créativité
2. Activités de créativité
3. Compétences essentielles de la créativité
4. Discussion en classe

## Lectures

Dietrich, A. (2004, « The cognitive neuroscience of creativity », *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 11, p. 1011-1026.

Simonton, D. K. (2000), « Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects », *American Psychologist*, vol. 55, p. 151-158.

## 1. Introduction : Créativité

- Créativité – la capacité de produire un travail à la fois novateur (c.-à-d. original et inattendu) et approprié (c.-à-d. utile, adaptatif du point de vue des contraintes de temps).
  - Énumérez les exemples de créativité que vous avez peut être observés dans le cadre de votre expérience de travail structurée.
  - Pourquoi la créativité est-elle importante dans le milieu de travail?
- Mythes entourant la créativité
- Quatre types de créativité (mode délibéré – structures cognitives; mode délibéré – structures émotionnelles; mode spontané – structures cognitives; mode spontané – structures émotionnelles).

## 2. Activités de créativité

Divisez la classe en quatre groupes. Quatre activités devraient être organisées. Chaque groupe fera à tour de rôle les quatre activités, consacrant de 15 à 20 minutes à chacune.

### **Activité 1 : Lego**

- En groupe de 3 ou 4, travaillez ensemble pour assembler le jeu de Lego.
- Utilisez les photos à l'endos de la boîte pour décider quoi bâtir.
- Sentez-vous libre d'ajouter des éléments de créativité au modèle Lego.
- Si le temps le permet, faites plusieurs modèles.

### **Activité 2 : illusions d'optique**

- Faites les exercices expérimentaux du cahier sur les illusions. [Il est possible de compiler un cahier d'illusions d'optique et de casse-têtes en faisant des recherches en ligne.]
- Consignez vos réponses sur une feuille distincte (veuillez ne pas écrire dans les cahiers).
- Une fois que vous avez terminé les exercices, discutez de vos réponses en groupe de 3 ou 4.

### **Activité 3 : Tetris**

- Prenez 2 ou 3 minutes pour répondre au jeu-questionnaire fourni. [Celui-ci devrait contenir des questions générales dont les étudiants connaissent les réponses, mais qui ne sont pas faciles à retenir. [P. ex. dans quelle ville le roman *Anne aux pignons verts* se déroule-t-il? Quelle est l'équation du théorème de Pythagore? Nommez les cinq Grands Lacs. Qui a été le premier Premier ministre du Canada?].



## Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité (suite)

- Si vous ne connaissez pas une réponse, laissez l'espace vide. Vous aurez la chance de revenir au questionnaire plus tard.
- NE discutez PAS de vos réponses avec les autres.
- À l'aide de votre ordinateur, jouez à Tetris en ligne pendant cinq minutes [<http://www.freetetris.org/index.html>].
- Après cinq minutes de jeu, retournez au jeu-questionnaire et essayez de répondre à toute question restée sans réponse.
- Prenez le temps de répondre aux questions suivantes :
  - Des réponses ont-elles surgi dans votre esprit pendant que vous jouiez à Tetris?
  - Avez-vous eu d'autres idées pendant que vous jouiez à Tetris?

### **Activité 4 : pâte à modeler**

- À l'aide de la pâte à modeler fournie, créez une sculpture représentant chacun des éléments/thèmes suivants :
  - Vous-même
  - Votre destination vacance préférée
  - Un événement religieux
  - Une personne importante dans votre vie
  - Votre chanson préférée
  - Une histoire d'amour
  - Un conte de fée
  - Un jeu d'enfant
  - Une saison
  - Votre stage
- Créez une sculpture par élément/thème.
- Vous disposerez d'environ 60 secondes pour chaque sculpture.
- N'oubliez pas de montrer vos sculptures à vos pairs.

### **Bilan**

- Quel type de créativité de base avez-vous mis en pratique dans chaque activité?
- Quelles tâches étaient faciles?
- Quelles tâches étaient difficiles?
- Comment croyez-vous pouvoir améliorer votre créativité?
- Comment pouvez-vous améliorer votre créativité dans le cadre de votre expérience de travail?

### **Compétences essentielles de la créativité**

- Expliquez les compétences essentielles de la créativité (saisir, remettre en question, élargir, cerner).
- Demandez aux étudiants d'indiquer comment ils pourraient améliorer chaque compétence essentielle afin d'accroître leur créativité professionnelle dans le cadre de leur expérience de travail structurée.

### **Discussion en classe**

- Énumérez les exemples de créativité que vous avez pu observer durant votre expérience de travail.
- Pourquoi la créativité est-elle importante dans le cadre de votre stage?
- Quels aspects de l'environnement interpersonnel, disciplinaire et socioculturel de votre lieu de travail encouragent la créativité?





## Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité (suite)

- Décrivez un exemple de créativité de chacun des types de Dietrick (2004).
- D'après ce que nous savons de la créativité et de l'âge, pourquoi les bonnes organisations professionnelles recrutent-elles continuellement de « nouveaux jeunes esprits »? Comment utiliseriez-vous cela à votre avantage pour faire carrière au sein de votre organisation?
- Croyez-vous que la créativité soit sexospécifique?



## Exemple d'expérience d'apprentissage : l'adaptabilité

### Aperçu

1. Introduction : Adaptabilité
2. Études de cas
3. Discussion en classe

### Lectures

O'Connell, D. J., Neely, E. et D. T. Hall (2008), « Unpacking personal adaptability at work », *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 14, p. 248-259.

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. et K. E. Plamondon (2000), « Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance », *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, p. 612-624.

### 1. Introduction : Adaptabilité

- Définition d'adaptabilité – capacité de changer, y compris la compétence et la motivation nécessaires pour le faire.
- Passez en revue les huit dimensions du rendement adaptatif.
- En plénière, discutez de la dimension de l'adaptabilité applicable à différentes descriptions de travail.
- Antécédents de l'adaptabilité personnelle (c.-à-d. les caractéristiques individuelles, les facteurs liés au capital humain, l'environnement de travail).

### 2. Études de cas

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 4 à 6 personnes.
- Assignez à chaque groupe une dimension du rendement adaptatif.
- Dites aux étudiants de préparer une étude de cas ou étude de cas hypothétique illustrant cette dimension du rendement adaptatif dans l'un ou l'autre de leurs milieux de travail.
- Chaque groupe devrait préparer un exposé de trois minutes sur son étude de cas et la manière dont il s'adapterait à la situation.
- Les étudiants devraient :
  - Décrire le scénario;
  - Expliquer comment ils réagiraient;
  - Expliquer pourquoi ils croient que cette réponse pourrait être la meilleure;
  - Indiquer quelle dimension du rendement adaptatif a été utilisée dans le cas.





## Exemple d'expérience d'apprentissage : l'adaptabilité (suite)

- Donnez aux étudiants du temps pour se préparer (15 à 20 minutes p. ex.).
- Une fois que les étudiants ont préparé leur exposé, demandez à chaque groupe de présenter son cas à tour de rôle. Au moment où chaque groupe se présente devant la classe, remettez aux étudiants une carte précisant la situation à laquelle ils doivent s'adapter durant leur exposé. Soyez créatif [p. ex., l'exposé doit être en rimes; chaque étudiant doit présenter une partie de l'étude de cas selon l'ordre alphabétique de leurs prénoms; les étudiants ne peuvent pas parler – ils doivent présenter l'étude de cas comme une danse; l'exposé sera chanté; l'exposé doit être fait dans une langue autre que le français ou l'anglais].
- Donnez à chaque groupe une minute pour adapter son exposé aux instructions de la carte. Le but est de forcer les étudiants à s'adapter sur le champ à des circonstances changeantes. Il convient de souligner qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage. Elle sera plus efficace si aucune note n'est attribuée.

### **Bilan**

- Dans quelle mesure l'exercice était-il difficile?
- Qu'est-ce qui a rendu l'exercice difficile?
- Qu'est-ce qui l'a facilité?

### **3. Discussion en classe**

- Quels sont les changements qui peuvent se produire dans le cadre de votre stage et qui obligent les professionnels à être plus adaptatifs?
- À quelles conditions nouvelles ou changeantes avez-vous eu à vous adapter dans le cadre de votre stage?
- De quelle manière votre superviseur en milieu de travail vous a-t-il appuyé et a-t-il amélioré votre adaptabilité personnelle durant votre stage?
- Quel type de situation urgente pourrait se produire dans votre milieu de travail? Comment réagiriez-vous si vous deviez faire face à cette situation?
- Quelle est selon vous votre dimension du rendement adaptatif la plus solide? Veuillez illustrer de quelle manière vous avez utilisé cette dimension durant votre expérience de travail?
- Quelle est selon vous votre dimension du rendement adaptatif la plus faible? Comment pourriez-vous améliorer vos capacités à cet égard?



# L'apprentissage intégré au travail est une pratique pédagogique qui permet aux étudiants d'apprendre de l'intégration d'expériences faites dans le milieu universitaire et le milieu de travail.

Ce guide se veut une ressource pour améliorer l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur grâce à une expérience de travail structurée.

- L'apprentissage intégré au travail s'est imposé en tant que stratégie pédagogique clé visant à améliorer l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants.
- L'intégration de l'apprentissage de la matière et de l'expérience en milieu de travail donne aux étudiants la possibilité de combiner théorie et pratique dans un environnement de travail réel, approfondissant leurs connaissances et leur compréhension, et améliorant les capacités liées au travail.
- L'apprentissage intégré au travail devient de plus en plus populaire en enseignement supérieur.
- Près de la moitié des étudiants admis directement dans un programme postsecondaire après le secondaire en Ontario vivront une expérience d'apprentissage intégré au travail avant d'obtenir leur diplôme (Sattler & Peters, 2013). Cette donnée ne tient pas compte du grand nombre de possibilités d'apprentissage intégré au travail offertes dans le cadre de programmes avec prélabables ou de deuxième cycle.



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario