



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

## Qu'est-ce qu'un stage? Répertoire et analyse des possibilités de stage offertes aux étudiants postsecondaires en Ontario

Ashley Stirling, Gretchen Kerr, Jenessa  
Banwell, Ellen MacPherson, Ahad Bandealy  
et Anthony Battaglia, Université de Toronto



Publié par le

## Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

Téléphone : 416-212-3893  
Télécopieur : 416-212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer ce document comme suit :

Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPerson, E., Bandealy, A., Battaglia, A. (2014). *Qu'est-ce qu'un stage? Répertoire et analyse des possibilités de stage offertes aux étudiants postsecondaires en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les vues ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, au projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

## Sommaire

Le lien entre l'apprentissage en classe et l'expérience pratique en milieu de travail constitue un aspect important pour le perfectionnement des étudiants qui fréquentent les établissements d'enseignement postsecondaire (Kuh, 2008). Les stages comportent de nombreux avantages pour toutes les parties en cause, que ce soit les étudiants, les établissements postsecondaires et les professionnels des secteurs. Les stages offrent des occasions aux étudiants d'appliquer leurs connaissances théoriques dans un milieu pratique. Ils servent aussi de mécanisme de recrutement aux établissements postsecondaires et permettent aux professionnels des secteurs d'avoir accès à d'excellents étudiants possédant des connaissances théoriques d'actualité. Malgré l'importance perçue des stages pour l'employabilité des étudiants, les chercheurs et les praticiens comprennent mal ce qui constitue un « stage » et la façon d'offrir ces expériences avec efficacité. La présente recherche avait pour but d'examiner les possibilités de stage actuellement offertes dans les programmes d'inscription après le secondaire (p. ex. menant à un grade ou à un diplôme de premier cycle) des établissements postsecondaires de l'Ontario.

La première phase de la collecte de données a porté sur toutes les possibilités désignées comme des « stages » décrites dans les sites Web de 44 établissements postsecondaires, c.-à-d. des collèges et universités, en Ontario. La recherche ne comprenait pas les programmes désignés sous d'autres formes de travail-études, notamment les apprentissages, les placements, l'expérience coopérative, les travaux pratiques, les cours d'apprentissage par le service, etc. Des renseignements concernant les définitions, les préalables et les conditions associés à chaque programme de stages étudiants ont été recueillis. Au total, 369 programmes de stages ont été relevés.

Dans la deuxième phase de la collecte de données, nous avons compilé les plans des programmes de stages publiés sur les sites Web des établissements postsecondaires. Au total, 77 plans de programme ont été recueillis. Le contenu des plans a été analysé en appliquant la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), afin de déterminer les conditions pédagogiques des programmes de stages ainsi que les moyens à prendre pour améliorer la qualité éducative des stages étudiants. La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a été retenue à titre de cadre d'orientation, car elle est largement appliquée au perfectionnement des étudiants dans les milieux d'enseignement supérieur (Cantor, 1995; Healey et Jenkins, 2000; Hopkins, 1999; Kolb et Kolb, 2005; Kuh, 2008; Lempert, 1996; Priest et Gass, 1997). La théorie repose sur un cycle de quatre phases : l'expérience concrète (EC – la dimension affective), l'observation réfléchie (OR – la dimension de réflexion et d'attention), la conceptualisation abstraite (CA – la dimension intellectuelle) et l'expérimentation active (EA – la dimension pratique). Une expérience d'apprentissage optimal requiert une représentation adéquate des aptitudes dans les quatre phases du cycle.

Les résultats de l'étude dénotent des divergences substantielles dans les préalables et les conditions des stages à la fois dans les différentes disciplines et entre celles-ci. Par exemple, certains des aspects divergents constatés concernaient les salaires (de l'ordre de 0 \$ à plus de 60 000 \$), le nombre d'heures requises pour terminer un stage (entre 10 et 1 000 heures), la durée du stage (de 1 à 16 mois), et les frais de participation (de 1 à 10 000 \$). De plus, les activités et les conditions éducatives exigées pour terminer les programmes de stages variaient considérablement.

En ce qui concerne les conditions éducatives énoncées dans les plans des programmes de stages, les constatations ont révélé une représentation adéquate des activités d'apprentissage où interviennent les modes de l'expérience concrète et de l'observation réfléchie, mais une représentation insuffisante des modes de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active. Cela dénote un lien laxiste entre la mise en pratique dans les stages et l'apprentissage en classe et une importance excessive accordée à l'expérience pratique. L'absence de représentation dans chacun des quatre modes d'apprentissage démontre que les conditions de l'apprentissage optimal ne sont pas actuellement remplies dans la majorité des programmes de stages de l'enseignement supérieur en Ontario.

Quoi qu'il en soit, les constatations dégagées de l'étude révèlent que la majorité des programmes de stages actuellement offerts dans les établissements postsecondaires ontariens procurent clairement certains avantages éducatifs. Cependant, les programmes bénéficieraient de plusieurs améliorations dans leur conception et leur exécution afin d'offrir une expérience d'apprentissage optimal.

- **Recommandation 1 : Prévoir des activités d'apprentissage explicites qui ciblent chaque phase de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb**

Pour concevoir des programmes de stages qui offrent des expériences éducatives de grande qualité, il faut d'abord que leur élaboration et leur exécution reposent sur une théorie de l'apprentissage expérientiel. Les recommandations relatives à la conception et à l'exécution des stages comprennent la mise en place de tâches et d'activités d'apprentissage qui ciblent chaque mode d'apprentissage expérientiel défini par Kolb (1984), notamment l'expérience pratique, les occasions de réflexion, la détermination des liens entre les travaux de cours et l'expérience de stage, de même que la formulation d'idées créatives et leur application pratique.

- **Recommandation 2 : Établir des rôles et des responsabilités clairs pour toutes les parties en cause dans les stages (c.-à-d. les étudiants, les établissements et les employeurs)**

Il importe d'établir des rôles et des responsabilités clairs pour chaque partie en cause. Il est proposé que les établissements postsecondaires soient responsables de déterminer les conditions éducatives des stages, y compris préciser les objectifs et les résultats d'apprentissage; créer des occasions de réflexion critique; encourager la formulation et l'application de nouvelles idées; et prévoir des activités qui favorisent le chevauchement des stages et des travaux de cours. Dans ce cadre pédagogique prédéfini, le rôle des professionnels des secteurs est de consulter les coordonnateurs des cours et les étudiants pour concevoir des tâches quotidiennes stimulantes pour que ces derniers atteignent les objectifs d'apprentissage. De plus, les professionnels des secteurs doivent surveiller les activités et fournir une rétroaction aux étudiants pendant toute la durée des stages. Enfin, les étudiants sont principalement responsables de poursuivre la communication avec les intervenants, de terminer les travaux de cours associés et de répondre aux attentes de leur superviseur de stage (c.-à-d. arriver à l'heure, achever leurs tâches quotidiennes). Le travail en collaboration pour rehausser la qualité éducative de l'expérience de stage la rendra bénéfique pour toutes les parties.

- **Recommandation 3 : Accorder la primauté aux normes d'éducation et non aux normes d'emploi**

La dernière recommandation vise à accorder la primauté non aux normes d'emploi, mais plutôt aux normes d'éducation. Pour ce faire, il faut créer un nouvel ensemble de normes primordiales pour surveiller la conception et l'exécution des programmes de stages. Si la conception et l'exécution de ces programmes étaient conformes aux recommandations, au lieu de s'arrêter aux divergences entre les stages, on se soucierait plutôt des normes d'éducation, qui peuvent faire l'objet d'un suivi et être maintenues dans l'ensemble des stages, quelle que soit la discipline. En accordant la priorité à la qualité éducative, on couperait court à plusieurs critiques communément soulevées dans le milieu de la recherche et les médias, notamment l'absence de supervision adéquate, de pertinence théorique et de planification, l'exécution de tâches insignifiantes, le droit à la rémunération et l'exploitation des stagiaires. De plus, cette approche de conception et d'exécution des stages assurerait l'accès à une expérience éducative de grande qualité pour tous les étudiants.

Pour l'orientation future de la recherche, il serait avantageux d'élaborer et d'évaluer une trousse d'outils pour les programmes de stages. Cette trousse offrirait aux intervenants des outils concrets, par exemple, des échantillons de contenu de cours, des lignes directrices sur les pratiques exemplaires et des modèles d'activités d'apprentissage, afin d'offrir des stages éducatifs de grande qualité. D'un point de vue théorique, il importe d'explorer les ressources dont ont besoin les établissements postsecondaires pour mettre en œuvre ces expériences éducatives.

La principale constatation du rapport est que la conception et l'exécution des programmes de stages étudiants varient considérablement à la fois dans les disciplines et entre celles-ci, et souvent elles ne tiennent pas compte d'importantes exigences éducatives énoncées dans les cadres d'apprentissage expérientiel. Il n'est plus acceptable de simplement supposer que les étudiants feront le lien entre l'apprentissage en classe et l'expérience pratique. Plutôt, les programmes de stages doivent être conçus et exécutés d'une manière délibérée et structurée et être fondés sur la théorie de l'apprentissage expérientiel afin d'assurer à chaque étudiant une expérience d'apprentissage optimal.

## Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ainsi que les nombreux experts et collègues qui ont contribué leurs précieuses réflexions au processus de recherche. Nous tenons aussi à témoigner notre gratitude particulièrement à Richard Dominic Wiggers, Vicky Maldonado, Linda Jonker et Nicholas Dion qui ont commenté la conception de l'étude et les révisions rédactionnelles du rapport. Nous vous remercions sincèrement. Nous remercions aussi les experts-conseils en recherche Betty Ann Levy, Ruth Childs, Susan Elgie et Valerie Lopes pour leurs commentaires utiles et constructifs tout au long du projet. Nous voulons aussi dire merci à tous les coordonnateurs des programmes de stages qui ont pris part à la recherche et qui nous ont fourni des renseignements sur leurs programmes. Sans votre appui, notre recherche n'aurait pu être réalisée.

Le rapport a été financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

## Table des matières

Sommaire .....	2
Introduction .....	10
Examen de la documentation .....	11
Quelle est la définition de « stage »? .....	11
Raisons de l'intérêt du gouvernement aux stages étudiants .....	12
Avantages des stages étudiants .....	13
<i>Avantages des stages pour les étudiants</i> .....	13
<i>Avantages des stages pour les établissements</i> .....	13
<i>Avantages des stages pour les employeurs</i> .....	14
Que recherchent les étudiants dans un stage? .....	14
Défis liés à l'exécution de stages étudiants .....	14
Résumé .....	15
Questions de recherche .....	15
Cadre théorique .....	16
Conception et méthodes de recherche .....	17
Partie 1 – Analyse des sites Web .....	17
Partie 2 – Analyse des plans des programmes de stages .....	18
Résultats – Partie 1 .....	19
Caractéristiques des programmes .....	19
<i>Caractéristiques des établissements</i> .....	19
<i>Domaine d'études</i> .....	20
<i>Caractéristiques des stages</i> .....	21
<i>Principales constatations</i> .....	21
Préalables des stages .....	22
<i>Préalables scolaires</i> .....	22
<i>Année d'études</i> .....	22
<i>Processus pour obtenir un stage</i> .....	23
<i>Frais</i> .....	23
<i>Principales constatations</i> .....	24
Conditions des stages .....	24
<i>Rémunération</i> .....	24
<i>Exigences relatives aux stages</i> .....	25
Sessions où les stages sont offerts .....	26
<i>Engagement en temps des étudiants</i> .....	26
<i>Rôles et responsabilités des étudiants</i> .....	27

<i>Principales constatations</i> .....	27
Résultats – Partie 2 .....	27
Expérience concrète .....	28
<i>Définition</i> .....	28
<i>Exemples de pratiques exemplaires</i> .....	28
<i>Expérience pratique</i> .....	28
<i>Responsabilités communes dans les stages</i> .....	29
<i>Diversité des expériences de stage</i> .....	29
<i>Représentation d'activités de l'expérience concrète dans les plans des programmes</i> .....	30
Observation réfléchie .....	31
<i>Définition</i> .....	31
<i>Exemples de pratiques exemplaires</i> .....	31
<i>Jumelage à un mentor</i> .....	32
<i>Formation et orientation</i> .....	32
<i>Rédaction réfléchie</i> .....	32
<i>Discussion réfléchie</i> .....	33
<i>Représentation des activités d'observation réfléchie dans les plans des programmes</i> .....	34
Conceptualisation abstraite .....	35
<i>Définition</i> .....	35
<i>Exemples de pratiques exemplaires</i> .....	35
<i>Chevauchement des stages et des travaux en classe</i> .....	35
<i>Résultats ou objectifs d'apprentissage communs</i> .....	35
<i>Lien aux cours ou à l'apprentissage précédents</i> .....	36
<i>Génération d'idées</i> .....	36
<i>Représentation d'activités de conceptualisation abstraite dans les plans des programmes</i> .....	36
Expérimentation active .....	37
<i>Définition</i> .....	37
<i>Exemples de pratiques exemplaires</i> .....	38
<i>Application de nouvelles idées</i> .....	38
<i>Application de l'apprentissage scolaire dans un stage</i> .....	38
<i>Application des compétences dans un stage</i> .....	38
<i>Représentation d'activités d'expérimentation active dans les plans des programmes</i> .....	39
Résumé .....	39
Discussion .....	40
Recommandations pour améliorer la qualité éducative des stages .....	40
<i>Recommandation 1 : Prévoir des activités d'apprentissage explicites qui ciblent chaque phase de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb</i> .....	40

<i>Recommandation 2 : Établir des rôles et des responsabilités clairs pour toutes les parties en cause dans les stages</i> .....	41
<i>Recommandation 3 : Accorder la primauté aux normes d'éducation et non aux normes d'emploi</i> .....	41
Limites de l'étude .....	42
Orientations ultérieures.....	43
Conclusion .....	43
Bibliographie .....	45

## Liste des figures

Figure 1 : Cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) .....	16
Figure 2 : Stages – Domaines d'études .....	20
Figure 3 : Années d'études des étudiants.....	22
Figure 4 : Processus suivi pour obtenir un stage.....	23
Figure 5 : Frais de participation à un stage.....	24
Figure 6 : Salaires versés dans les stages rémunérés .....	25
Figure 7 : Nombre d'heures requises dans les stages .....	25
Figure 8 : Durée des programmes de stages .....	26
Figure 9 : Engagement en temps dans les stages .....	27
Figure 10 : Cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb.....	28
Figure 11 : Expérience concrète – Conditions éducatives .....	31
Figure 12 : Observation réfléchie – Conditions éducatives .....	34
Figure 13 : Conceptualisation abstraite – Conditions éducatives .....	37
Figure 14 : Expérimentation active – Conditions éducatives .....	39

## Tableau

Tableau 1 : Liste des établissements visés par la recherche .....	20
---	----

## Introduction

L'importance d'intégrer l'apprentissage en classe des étudiants et l'expérience pratique en milieu de travail est reconnue comme un élément crucial de l'engagement et du perfectionnement des étudiants dans l'enseignement supérieur (Kuh, 2008). L'une des façons dont les étudiants peuvent faire le pont entre leur apprentissage en classe et la pratique professionnelle est d'accomplir un stage (Baird, 1996; Paris et Adams, 1994).

Les stages constituent des expériences de plus en plus communes pour les étudiants postsecondaires (Hergert, 2009) et sont reconnus comme un aspect intégral des études et du perfectionnement professionnel (Jowdy, McDonald et Spence, 2004; Schmutte, 1986). Malgré l'importance perçue des stages pour l'employabilité des étudiants, on constate un manque de consensus sur ce qui constitue un stage. Cela complique l'enjeu dans les établissements qui cherchent à intégrer efficacement les stages à leurs programmes d'études. Comme l'a mentionné la journaliste de *Huffington Post* Ashley Mosley (2013), la définition de « stage » laisse à désirer et il y a lieu de la préciser avant de moderniser les programmes de stages. Dans le même ordre d'idées, selon O'Neill (2010), il importe d'arrêter une définition de stage, ce qui à son avis constitue la première étape dans l'assurance de la qualité et d'une pratique aux retombées positives.

La compréhension vague de ce qui constitue un stage étudiant et du rôle des stagiaires en milieu de travail soulève de sérieuses préoccupations au sujet de leurs droits et de leur sécurité. Les médias ont récemment rapporté plusieurs cas d'exploitation de stagiaires. Par exemple, une étudiante en gestion hôtelière a mis en doute la valeur pédagogique de nettoyer des toilettes et des planchers à un hôtel de Toronto pendant son stage non rémunéré (McKnight, 2013). Dans cet article publié dans *The Toronto Star*, on indiquait que les stagiaires non rémunérés sont particulièrement vulnérables aux pratiques douteuses, car ils ne sont pas protégés par la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* qui s'applique seulement à une personne qui : « exécute un travail ou fournit des services rémunérés en argent » (McKnight, 2013). En outre, de nombreux stagiaires non rémunérés sont exclus de la protection de la *Loi sur les normes d'emploi* et de la réglementation visant les travailleurs de l'Ontario, qui ne s'appliquent pas aux personnes qui effectuent un travail dans le cadre d'un programme approuvé par un collège d'arts appliqués et de technologie ou une université (gouvernement de l'Ontario, 2000). Cette dérogation vise à encourager les employeurs à offrir aux étudiants inscrits à un collège ou à une université une formation pratique pour compléter leur apprentissage en classe, bien qu'il ne soit pas toujours évident dans quelle mesure les expériences dans les stages éducatifs se rattachent aux programmes d'études des étudiants.

Le sentiment d'exploitation que ressentent les étudiants stagiaires ne concerne pas seulement la protection en milieu de travail et les tâches qui leur sont confiées. Certains croient qu'il est injuste qu'ils doivent acquitter des droits de scolarité pour suivre des cours à l'université ou au collège, en plus d'effectuer un travail non rémunéré en milieu professionnel. Un récent article dans *The New York Times* (Carr, 2013) précise que les stages non rémunérés donnent lieu à de la discrimination, car la majorité des jeunes étudiants qui veulent faire un stage ne peuvent se permettre de travailler gratuitement. De plus, selon Carr (2013), en n'offrant pas de stages rémunérés, les employeurs ratent des occasions d'engager des stagiaires ayant des perspectives diversifiées (p. ex. sur le plan de la géographie, de la classe sociale et de l'ethnicité), qui pourraient renforcer leur entreprise.

En ce qui concerne la protection et la rémunération des stagiaires, la première ministre de l'Ontario, Kathleen Wynne, a fait savoir qu'il faut d'abord s'attarder à la qualité pédagogique des stages, qu'ils soient rémunérés ou non (McKnight, 2013). De plus, la première ministre Wynne a indiqué qu'il appartenait aux collèges et aux universités d'assurer des expériences de stage de grande qualité aux étudiants (McKnight, 2013).

Afin de protéger les droits et la sécurité des stagiaires et de leur offrir des expériences éducatives de grande qualité dans les stages, il importe de déterminer les types d'expériences d'apprentissage qui sont

considérées comme des stages, les buts de ces expériences, et dans quelle mesure elles sont bénéfiques pour toutes les parties en cause (c.-à-d. les étudiants, les employeurs et les établissements).

La présente recherche visait à évaluer les définitions, les conditions et les résultats attendus des programmes de stages étudiants. Une analyse des sites Web a porté sur les possibilités de stages actuellement offertes par les programmes d'enseignement postsecondaire faisant suite au secondaire dans les collèges et universités de l'Ontario. Cette méthode d'évaluation a été retenue pour saisir de manière efficace des données détaillées sur l'ensemble des collèges et universités de l'Ontario. La méthode d'évaluation a été appuyée par la recherche empirique sur l'enseignement supérieur, car l'information tirée des sites des établissements reflète fidèlement les buts et les politiques des établissements (Chapleo, Durán et Díaz 2011; Mitra, 2005; Schultz, Hatch et Larsen 2000) – dans le présent cas, les buts et les politiques liés à la raison d'être et à la promotion des possibilités de stage.

Pour compléter l'analyse Web, nous avons recueilli les plans des programmes postsecondaires de stages étudiants répertoriés. Les conditions éducatives et les résultats d'apprentissage attendus qui étaient énoncés dans les plans des programmes de stages s'inscrivaient dans la théorie de l'apprentissage expérientiel en quatre phases de Kolb (1984), et des exemples de pratiques exemplaires en éducation ont été relevés. En se fondant sur ces pratiques exemplaires, des stratégies ont été proposées pour rehausser la qualité éducative des programmes de stages dans les collèges et universités de l'Ontario. La théorie de l'apprentissage expérientiel a servi de cadre théorique de base pour la recherche, car elle décrit clairement le processus que suivent les étudiants pour apprendre efficacement par l'expérience (Kolb et Kolb, 2005); il s'agit d'une théorie efficace pour améliorer la qualité éducative des possibilités de travail-études, comme les stages étudiants.

Un examen de la documentation sur les stages pour les étudiants postsecondaires a d'abord été effectué afin de délimiter le cadre de l'étude.

## Examen de la documentation

Notre examen documentaire a porté sur 297 articles de quotidiens, 14 livres et chapitres, et 16 rapports d'établissements décrivant les stages étudiants. La section qui suit présente l'examen de cette documentation, y compris une discussion de la définition de « stage »; les raisons pour lesquelles le gouvernement de l'Ontario devrait s'intéresser aux programmes de stages étudiants; les avantages perçus des expériences de stage pour toutes les parties en cause; les points de vue des étudiants au sujet des éléments essentiels des stages; et les défis posés aux établissements pour offrir des expériences de stage de grande qualité. La section prend fin par un résumé de la documentation examinée.

### Quelle est la définition de « stage »?

Malgré la recherche volumineuse sur les stages étudiants, une définition standard de stage fait défaut. Plusieurs chercheurs se sont attaqués à cette question, comme il est indiqué ci-après :

- Les stages comportent un emploi et une supervision dans de nombreuses disciplines; les stagiaires ont tendance à travailler à temps partiel dans une organisation et reçoivent un crédit pour leur contribution au milieu de travail; la rémunération des stagiaires est facultative (Gault, Leach et Duey, 2010, p. 77).
- Les stages comprennent la participation des étudiants à des activités de prestation de services, particulièrement dans le but de leur procurer une expérience pratique qui rehausse leur apprentissage ou leur compréhension des enjeux d'un champ d'études donné (Furco, 1996, p. 4).
- Les possibilités de stages aident les étudiants à préciser leurs objectifs de carrière, à perfectionner leurs compétences professionnelles et à clarifier leurs valeurs personnelles dans un milieu de travail (Hall, 1976; Kane et coll., 1992).

- Le stage est défini comme une expérience de travail structurée et pertinente pour la carrière qu'acquiert un étudiant avant sa diplomation dans un programme d'études (Taylor, 1988, p. 393).

En outre, dans une récente étude financée par le COQES sur les possibilités de travail-études dans le secteur postsecondaire de l'Ontario, un « stage » était défini en ces termes :

- Le stage est une expérience de travail, durant souvent un an ou plus, qui a lieu à la fin ou près de la fin d'un programme d'études. Les stages se déroulent dans les milieux professionnels, où on encourage les superviseurs à fournir un soutien utile ainsi qu'une supervision. Dans les stages, les étudiants exécutent des tâches stimulantes, mais les stages peuvent aussi comporter l'observation au poste de travail (Sattler, 2011, p. 46).

Les différentes définitions de stage présentent des éléments communs ainsi que plusieurs divergences. Un consensus a été dégagé au sujet des définitions examinées, à savoir que les stages visent un but éducatif et qu'ils doivent être structurés, utiles et pertinents pour la carrière des étudiants. D'ailleurs, des divergences ont été constatées concernant l'engagement en temps suggéré (c.-à-d. à temps plein ou à temps partiel, et la durée du stage), la rémunération (stage rémunéré ou non), et les exigences scolaires particulières pour les étudiants qui effectuent un stage (p. ex. la session où a lieu le stage dans le programme d'études, la possibilité d'obtenir des crédits). En plus des différentes définitions de stage utilisées, l'absence de définition normalisée se complique par le fait que le stage n'est pas toujours distingué des autres possibilités de travail-études, notamment l'enseignement coopératif, les apprentissages, les placements et les travaux pratiques. Se reporter à Sattler (2011) pour en savoir plus sur les autres possibilités de travail-études dans le secteur postsecondaire de l'Ontario.

La définition de stage demeure vague, mais il existe une preuve des avantages possibles associés aux stages en enseignement postsecondaire. La documentation antérieure fait état de nombreux avantages pédagogiques et professionnels attribuables aux expériences de stage des étudiants (Jowdy, McDonald et Spence, 2004; Schmutte, 1986), et les étudiants se soucient de plus en plus de se démarquer sur le marché du travail en acquérant une expérience professionnelle valable avant leur diplomation. Il est donc particulièrement important que les fonctionnaires et les établissements d'enseignement supérieur garantissent la qualité éducative et l'efficacité des programmes de stages, de façon que tous les intervenants retirent les avantages potentiels de ces expériences. La section qui suit porte sur un récent sondage qui a fait ressortir l'intérêt croissant que portent les étudiants postsecondaires de l'Ontario aux expériences de stage.

## Raisons de l'intérêt du gouvernement aux stages étudiants

À l'heure actuelle, plus de 580 000 étudiants sont inscrits à temps plein à un établissement postsecondaire en Ontario (Hicks, Weingarten, Jonker et Liu, 2013; Weingarten, Hicks, Jonker et Liu, 2013). Une récente recherche, conduite par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur sur l'intérêt et la participation des étudiants postsecondaires de l'Ontario aux possibilités de travail-études, a révélé que 47,6 % des étudiants inscrits à un programme postsecondaire après le secondaire prendront part à une expérience de travail-études avant leur diplomation<sup>1</sup>. Ce taux ne comprend pas le grand nombre de possibilités de travail-études offertes par les programmes avec préalables universitaires et d'études supérieures.

Parmi tous les participants à l'étude du COQES (n = 10 327), 9,8 % ont qualifié leur expérience de travail-études comme un stage. L'examen des étudiants répondants ayant fait un stage révèle que les possibilités sont offertes dans divers secteurs d'emploi. Les stages dans le secteur privé sont plus fréquents, car 53 % des étudiants font un stage dans ce secteur. D'autres secteurs où les étudiants ont effectué un stage comprennent le secteur sans but lucratif (16 %), les organisations sur campus (13 %), les établissements de soins de santé (5 %) et les environnements de travail simulés (2 %). Fait intéressant à souligner, il semble

---

<sup>1</sup> Données inédites recueillies par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

qu'il y ait plus de stages que d'expériences coop déclarés à la fois dans les collèges et les universités de l'Ontario. Cette constatation est particulièrement intéressante étant donné l'attention considérable portée à l'enseignement coopératif dans les programmes postsecondaires.

Dans l'ensemble, l'étude montre que plusieurs secteurs professionnels acceptent d'accueillir les étudiants stagiaires. En raison de l'intérêt pour les stages témoigné par les employeurs et les étudiants, il importe de se pencher sur les avantages possibles à tirer de ces expériences. Plusieurs études ont exploré les avantages que présentent les stages pour toutes les parties concernées (c.-à-d. les étudiants, les établissements et les employeurs); la preuve empirique découlant de ces études est présentée dans la section qui suit.

## Avantages des stages étudiants

Généralement, les stages peuvent être bénéfiques à toutes les parties (les étudiants, les établissements et les employeurs), car on croit qu'ils procurent un enseignement de grande qualité et favorisent la préparation à la carrière (Gault et coll., 2000); étoffent les curriculum vitæ (Coco, 2000; Divine et coll., 2007); et suscitent de nouvelles idées dans les organisations (Knemeyer et Murphy, 2002; Sattler, 2011; Thiel et Hartley, 1997). En outre, de nombreux avantages empiriques ont été relevés pour chaque groupe particulier d'intervenants, comme indiqué ci-après :

### Avantages des stages pour les étudiants

- Faire le pont entre l'apprentissage en classe et la pratique professionnelle (Baird, 1996; Kuh, 2008; Paris et Adams, 1994)
- Offrir l'occasion de renforcer les connaissances acquises en classe (Sattler, 2011; Schmutte, 1986)
- Prendre conscience des valeurs personnelles (Taylor, 1988)
- Mieux comprendre les caractéristiques personnelles (p. ex. les forces et les faiblesses) (Tovey, 2001)
- Sensibiliser aux questions éthiques (Raymond, McNabb et Matthaëi, 1993)
- Offrir l'occasion d'explorer la carrière (Sattler, 2011)
- Mettre en valeur les compétences grâce au perfectionnement d'habiletés liées à l'emploi (Maskooki, Rama Raghunandan, 1998; Perry, 1989; Swift et Kent, 1999)
- Améliorer l'employabilité (Callanan et Benzing, 2004; Gault, Redington et Schlager, 2000; Maskooki, Rama et Raghunandan, 1998; Sattler, 2011; Taylor, 1988)
- Obtenir rapidement un emploi après la diplomation (Callanan et Benzing, 2004; Knouse, Tanner et Harris, 1999; Taylor, 1988)
- Mieux sensibiliser aux attentes réalistes en milieu de travail (Knouse et Fontenot, 2008; Maskooki, Rama et Raghunandan, 1998)
- Appuyer la transition des études postsecondaires au marché du travail (Paulson et Baker, 1999)
- Obtenir un salaire supérieur (Coco, 2000; Gault et coll., 2000)
- Augmenter la satisfaction professionnelle (Divine et coll., 2007; Gault et coll., 2000)

### Avantages des stages pour les établissements

- Former des étudiants plus compétents (Gault et coll., 2000; Thiel et Hartley, 1997)
- Améliorer les communications avec les entreprises dans la collectivité (Divine et coll., 2007; Schmutte, 1986; Thiel et Hartley, 1997)
- Offrir des occasions d'évaluer le contenu des programmes d'études et de les améliorer (Schmutte, 1986; Divine et coll., 2007; Sattler, 2011)
- Favoriser le recrutement d'étudiants (Divine et coll., 2007)
- Acquérir une réputation enviable (Divine et coll., 2007; Thiel et Hartley, 1997; Sattler, 2011)

## Avantages des stages pour les employeurs

- Avoir accès à des étudiants doués pour des emplois temporaires (Coco, 2000; Knemeyer et Murphy, 2002; Schmutte, 1986)
- Engager des étudiants ayant des connaissances théoriques d'actualité (Sattler, 2011)
- Prendre connaissance des points de vue de la génération montante (p. ex. mieux comprendre les médias sociaux) (Sattler, 2011)
- Avoir l'occasion d'évaluer les protocoles de formation des employés (Schmutte, 1986)
- Acquérir et maintenir une réputation favorable (Schmutte, 1986)
- Rehausser le moral de l'effectif (p. ex. les employés de longue date encadrent les stagiaires) (Sattler, 2011)
- Avoir l'occasion d'engager des étudiants talentueux à leur diplomation (Coco, 2000; Gault et coll., 2000; Sattler, 2011)

Chaque intervenant dans l'expérience de stage peut en tirer plusieurs avantages. Pour réaliser les avantages potentiels, il faut cependant s'arrêter à la façon dont les stages sont conçus et accomplis. Les étudiants ont exposé des buts précis qu'ils aimeraient atteindre dans les stages; ces buts sont décrits ci-après.

## Que recherchent les étudiants dans un stage?

Bien que satisfaction n'égal pas qualité, d'après le point de vue des étudiants, on pourrait avancer qu'un stage est considéré comme plus valable lorsque ces derniers sont satisfaits de leur expérience de stage (Clark, 2003). Généralement, lorsque les étudiants recherchent une expérience de stage, ils s'attendent au mentorat par un employé dans l'organisation offrant le stage (Callanan et Benzing, 2004; Snyder, 1999). Ils s'attendent aussi à terminer des travaux de cours complémentaires (Ross et Elechi, 2002; Somerick, 2001) et à des occasions stimulantes dans l'environnement de stage (Swift et Kent, 1999). Les étudiants participant à un stage recherchent une expérience éducative et le perfectionnement de leurs compétences qui sont propres à la profession choisie (Peretto Stratta, 2004).

En plus des facteurs décrits ci-dessus (le mentorat, l'éducation, les occasions stimulantes), les étudiants appliquent les critères suivants pour déterminer s'ils sont satisfaits de leur expérience de stage (Narayanan, Olk et Fukami, 2010; Peretto Stratta, 2004; Rothman, 2007) :

- Rémunération pécuniaire ou en nature
- Commodité de l'endroit de stage (c.-à-d. à proximité du lieu de résidence)
- Moment du stage (p. ex. durée, concordance avec la session d'études)
- Occasions de contact et de réseautage
- Achèvement des tâches (p. ex. accomplissement des projets assignés)
- Occasions de rétroaction

Bref, les étudiants qui veulent faire un stage s'attendent à une expérience éducative qui favorise leur perfectionnement professionnel. En plus d'une expérience pratique et de l'acquisition de compétences, les étudiants veulent apprendre au sujet de leur discipline et prendre contact avec des praticiens du domaine. Malgré les avantages potentiels découlant de l'expérience de stage pour les étudiants, il existe souvent des défis d'ordre institutionnel et sectoriel posés à l'exécution des programmes de stages étudiants. Dans la section suivante, sont examinés les défis associés à l'offre d'expériences de stage de grande qualité.

## Défis liés à l'exécution de stages étudiants

Malgré les avantages perçus des stages pour les étudiants et les exigences particulières de la participation aux stages, plusieurs défis sont posés à l'offre d'expériences de stage. Les défis institutionnels et sectoriels sont présentés ci-dessous :

- Transfert efficace de l'enseignement des éducateurs aux praticiens (Ciofalo, 1992; Kolb, 1984; Tovey, 2001)
- Défis institutionnels à obtenir l'approbation des cours (Schmutte, 1986)
- Considérations juridiques (p. ex. contrats de travail, exploitation des stagiaires, sécurité) (Moorman, 2004)
- Établissement d'un horaire acceptable à toutes les parties concernées par le stage (les étudiants, les établissements et les employeurs) (Schmutte, 1986)
- Différences culturelles (p. ex. les étudiants étrangers) (Sattler, 2011)
- Financement insuffisant pour réaliser les expériences de stage (Sattler, 2011; Schmutte, 1986)
- Défis administratifs (p. ex. formalités administratives) (Sattler, 2011)
- Difficulté à équilibrer le nombre de possibilités de stage accessibles et le nombre d'étudiants intéressés (Sattler, 2011)
- Manque d'intérêt de certains intervenants (Schmutte, 1986)

D'après la preuve, il existe plusieurs défis institutionnels et sectoriels associés à l'offre d'expériences de stage de grande qualité aux étudiants. Toutefois, compte tenu de l'importance éducative et professionnelle des stages étudiants, il est crucial de trouver des moyens de relever ces défis.

## Résumé

En somme, les expériences de stage sont considérées comme une partie prenante du perfectionnement pédagogique et professionnel des étudiants postsecondaires. Les avantages potentiels des stages comprennent les occasions pour les étudiants d'appliquer les connaissances acquises en classe, l'accès accru des secteurs aux points de vue de la génération montante, et l'occasion pour les établissements de rehausser leur réputation (Divine et coll., 2007; Sattler, 2011; Schmutte, 1986; Thiel et Hartley, 1997). Les étudiants ont précisé plusieurs critères qui contribuent à une expérience de stage satisfaisante. Lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils recherchaient, les étudiants ont mentionné l'offre de possibilités d'apprentissage stimulantes et de renforcement des compétences, l'exposition à divers domaines d'expertise et réseaux en milieu de travail, et le mentorat efficace auprès d'un professionnel du secteur. Malgré les avantages que présentent les stages et la compréhension de leurs buts par les étudiants stagiaires, la prestation des programmes de stages est complexe et les établissements éprouvent plusieurs difficultés dans l'offre des expériences de stage pour les étudiants, par exemple, l'assurance de la qualité éducative des stages, les considérations juridiques et les conflits d'horaire.

La documentation a fait ressortir de nombreux avantages à tirer des stages et de facteurs dont tiennent compte les étudiants lorsqu'ils présentent une demande de stage. Il convient cependant de souligner que cette information ne porte pas sur la qualité des stages. L'un des principaux défis à relever dans l'exécution des programmes de stages dans les établissements d'enseignement supérieur est l'assurance d'expériences éducatives de grande qualité. Il est donc primordial d'examiner les conditions existantes des stages, la façon dont ces expériences sont offertes dans les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les mesures à prendre pour améliorer les stages pour que tous les étudiants connaissent une expérience éducative et développementale valable.

## Questions de recherche

La recherche visait à répertorier les programmes de stages pour les étudiants postsecondaires de l'Ontario. Particulièrement, elle a évalué les définitions, les conditions et la valeur pédagogique des possibilités de stage actuellement offertes dans les programmes d'inscription après le secondaire des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Les questions de recherche particulières suivantes qui ont été explorées :

- a) Comment les programmes de stages étudiants sont-ils définis?

- b) Quels sont les préalables et les conditions des stages?
- c) Quelles conditions éducatives sont associées aux stages?
- d) Comment améliorer la qualité éducative des programmes de stages?

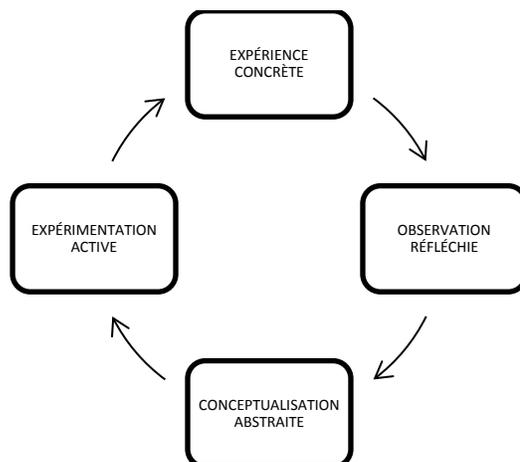
L'objet de la recherche était de se fonder sur les constatations dégagées pour déterminer les moyens d'améliorer la qualité éducative des stages étudiants, afin de faciliter leur apprentissage et leur perfectionnement le plus efficacement possible.

## Cadre théorique

Pour optimiser les avantages éducatifs et développementaux associés aux stages étudiants, il importe que les programmes de stages soient ancrés dans la théorie de l'apprentissage expérientiel. Une théorie d'apprentissage à appliquer aux programmes de stages étudiants est la théorie de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb (1984). Cela est conforme à l'utilisation par Kuh (2008) de la théorie de l'apprentissage expérientiel pour proposer des stratégies visant à favoriser les pratiques éducatives aux retombées positives dans l'enseignement supérieur, notamment les stages ciblés et les expériences d'apprentissage dans la collectivité. Cette théorie est aussi communément appliquée pour faciliter les services aux étudiants, y compris d'orientation professionnelle, ainsi que les programmes de stages étudiants dans les collèges et universités en Amérique du Nord.

Les praticiens et les chercheurs en pédagogie invoquent et citent fréquemment la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (Moore, 2010, p. 4) et l'appliquent largement aux cadres et au développement de l'enseignement supérieur (Cantor, 1995; Healey et Jenkins, 2000; Hopkins, 1999; Kolb et Kolb, 2005; Kuh, 2008; Lempert, 1996; Priest et Gass, 1997). Kolb a utilisé l'expression « apprentissage expérientiel » pour souligner le rôle central que joue l'expérience dans le processus d'apprentissage et fonde sa théorie sur les travaux de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1971). Selon la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1981; 1984), l'apprentissage comporte un cycle en quatre phases : l'expérience concrète (EC – la dimension affective), l'observation réfléchie (OR – la dimension de réflexion et d'attention), la conceptualisation abstraite (CA – la dimension intellectuelle), et l'expérimentation active (EA – la dimension pratique). Chaque phase, aussi considérée comme une adaptation du mode d'apprentissage, sert de fondement à la prochaine phase. Les apprenants peuvent entrer dans le cycle à n'importe quelle phase, mais ils doivent acquérir les aptitudes associées à chaque phase pour que leur apprentissage soit le plus efficace possible (Evans, Forney, Guido, Patton et Renn, 2010; Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001).

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



L'une des caractéristiques déterminantes de cette théorie est le rôle que joue l'expérience dirigée dans l'apprentissage (Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001). L'expérience dirigée comporte l'établissement des conditions d'apprentissage les plus efficaces possible en associant l'expérience réelle aux objectifs d'apprentissage attendus et en équilibrant les quatre modes d'apprentissage : l'expérience, la réflexion, la conceptualisation et l'expérimentation. Vu sous cet angle, l'apprentissage expérientiel est de nature holistique et focalise les dimensions affective, perceptive, cognitive et comportementale de l'apprenant. Selon Kolb (1984), les approches éducatives qui ne tiennent pas compte de chaque phase du cycle d'apprentissage ne réunissent pas les conditions nécessaires pour un apprentissage efficace. Cette constatation a été corroborée par d'autres théoriciens qui ont reconnu que l'expérience en soi n'est pas nécessairement éducative.

Si les expériences des étudiants sont structurées efficacement et traitées rigoureusement, elles peuvent ajouter une grande valeur à leur apprentissage et à la vigueur pédagogique de l'université [...] Pourtant, ces effets transformateurs sont fonction d'une planification et d'une exécution judicieuses, en évitant la tendance à s'en remettre au vieil adage que chaque expérience est garante d'apprentissage et en incitant les étudiants et les professeurs à réfléchir rigoureusement et profondément aux chevauchements de la théorie et de l'enseignement. De cette façon, les étudiants peuvent comprendre non seulement comment accomplir les tâches, mais aussi la raison pour laquelle ils travaillent comme ils le font et les principes éthiques sous-jacents lorsqu'ils participent à une activité en situation réelle (Moore, 2010, p. 11).

Étant d'accord avec l'affirmation que les expériences ne sont pas toutes propices à l'apprentissage expérientiel, Moore (2010) a critiqué l'absence de théorie d'apprentissage expérientiel dans les activités expérientielles en enseignement supérieur. Particulièrement, Moore (2010) pose la question cruciale suivante : les pédagogies expérientielles existantes permettent-elles de réaliser le potentiel de l'apprentissage expérientiel? À son avis, les limites communes des activités expérientielles en enseignement supérieur comprennent le peu d'importance accordée à l'apprentissage, l'importance excessive accordée à l'aspect pratique de l'expérience, l'absence de réflexion critique et rigoureuse ainsi que de lien entre l'expérience et l'apprentissage scolaire (Moore, 2010). D'après Moore (2010), la pédagogie expérientielle, appliquée efficacement, est éminemment enrichissante, mais aussi extrêmement exigeante (p. 10).

L'application de la théorie de l'apprentissage expérientiel aux stages étudiants en enseignement supérieur soutient la valeur potentielle des programmes de stages et l'affirmation que la pratique dirigée dans les stages étudiants peut être grandement éducative et bénéfique pour leur perfectionnement. Non seulement la théorie de l'apprentissage expérientiel facilite-t-elle les programmes de stages, mais l'application de ses principes principaux à ces programmes en enseignement supérieur peut maximiser leur potentiel pour l'apprentissage et le perfectionnement des étudiants.

## Conception et méthodes de recherche

Une conception de recherche à méthodes mixtes a été utilisée pour répondre aux questions de recherche. L'étude comptait deux composantes distinctes : une analyse Web et une analyse des plans des programmes de stages. Les méthodes de collecte et d'analyse des données pour chaque composante sont exposées successivement ci-après.

### Partie 1 – Analyse des sites Web

L'analyse Web a porté sur l'ensemble des possibilités de travail-études qui sont actuellement affichées en ligne sous l'étiquette « stages » et offertes aux étudiants dans les programmes d'inscription après le secondaire des collèges et universités de l'Ontario. Des données ont été recueillies en commençant par une recherche des possibilités de stages accessibles aux étudiants dans les programmes d'inscription après le secondaire de 20 universités et de 24 collèges financés par le gouvernement de l'Ontario. Pour les besoins

de la recherche, des données ont été consignées sur toutes les possibilités offertes désignées comme des « stages ». La recherche a exclu les autres possibilités de travail-études qui n'étaient pas spécifiquement désignées comme des stages, notamment les cours d'apprentissage par le service, les placements, les travaux pratiques, les expériences coop, etc.

Au total, 369 programmes de stages ont été répertoriés. Pour chaque programme de stages relevé sur le site Web d'un établissement d'enseignement, nous avons consigné l'organisation, les préalables et les conditions des stages, les résultats attendus, les conditions éducatives et les coordonnées des coordonnateurs des programmes. Une équipe de six chercheurs a analysé cette information par induction, et le contenu a été organisé dans des tableaux sommaires. La dernière étape de cette phase de la recherche a consisté en une analyse descriptive du contenu inscrit dans les tableaux afin de résumer les constatations.

Internet est crucial pour les universités et collèges afin d'établir une solide présence auprès du public en communiquant de l'information sur les valeurs et les objectifs de l'établissement et ses caractéristiques uniques. Prenant appui sur la documentation, la première phase de la collecte des données a consisté en une analyse des sites Web des collèges et universités. Krippendorff (2012, p. 1) définit l'analyse de contenu comme une méthode empirique, dont le processus est exploratoire et la finalité est prédictive ou inférentielle. L'analyse Web visait à décrire les caractéristiques du contenu Web et à évaluer l'efficacité de la communication de ce contenu (McMillan, 2000). Comme l'a précisé Krippendorff (1980), en raison de l'accessibilité et de la capacité de recueillir de grands volumes d'information, l'analyse Web constitue une méthode valable pour recueillir des données. Soulignons que les analyses Web reposent sur l'hypothèse que chaque établissement met à jour son site avec des détails précis sur chacun de ses programmes. Parce qu'elle s'est strictement attardée aux programmes de stages étudiants figurant en ligne, l'étude peut avoir raté d'autres possibilités de stages non décrites en ligne, qui sont offertes par les universités et collèges. Ajoutons que les constatations présentées dans l'étude reflètent la façon dont les établissements présentent leurs programmes de stages en ligne, ce qui, dans une certaine mesure, peut varier ou non de leur exécution pratique.

## Partie 2 – Analyse des plans des programmes de stages

Pour compléter l'analyse Web, nous avons dépouillé les plans des programmes de stages pour les étudiants postsecondaires repérés en ligne. Comme mentionné ci-dessus, les coordonnées des coordonnateurs de chaque programme ont été consignées. Une personne-ressource a été identifiée pour 167 programmes de stages. La liste des personnes-ressources est plus courte que le nombre total de programmes, car certains programmes n'indiquaient pas en ligne ces coordonnées. Des courriels ont été envoyés à chaque coordonnateur individuel et des messages de suivi ont aussi été envoyés chaque semaine pendant trois semaines consécutives. Les courriels demandaient aux coordonnateurs de fournir un plan des cours ou des programmes dans le cadre du programme de stages en question. Au total, 77 plans ont été recueillis. Le contenu des plans des programmes a été analysé, particulièrement les résultats d'apprentissage attendus dans chaque programme et les composantes éducatives (p. ex. travaux de cours obligatoires, attentes sur place, exposés, etc.). En appliquant la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, les composantes éducatives ont été codées par déduction, puis catégorisées en fonction de quatre conditions pédagogiques : l'expérience concrète (la pratique), l'observation réfléchie (la réflexion), la conceptualisation abstraite (le lien à l'apprentissage en classe), et l'expérimentation active (la mise à l'essai).

Globalement, l'étude a comporté deux phases de collecte de données : une analyse Web des possibilités de stage publiées par les établissements en ligne, et une analyse du contenu des plans des programmes de stages individuels fournis par les coordonnateurs. Les résultats de la collecte et de l'analyse des données sont présentés dans la section qui suit.

## Résultats – Partie 1

Une recherche a été réalisée dans les sites Web de 44 établissements postsecondaires de l'Ontario afin de relever les possibilités de stages offertes aux étudiants. La recherche visait à repérer et à consigner toutes les possibilités de travail-études actuellement affichées en ligne qui étaient désignées comme des « stages » et offertes aux étudiants dans les programmes d'études postsecondaires après le secondaire des collèges et universités de l'Ontario. La recherche a relevé en tout 369 programmes de stages offerts par 152 collèges et 217 universités.

Étaient exclus les programmes offerts aux cycles supérieurs, les stages annoncés sur les sites des collèges et universités mais facilités par une organisation extérieure, ainsi que les possibilités de travail-études désignées par un terme autre que « stage ». Nous avons consigné un nombre de programmes qui ne remplissaient pas les critères de notre recherche Web pour une ou plusieurs raisons mentionnées ci-dessus et, à ce titre, ces programmes n'ont pas été inclus dans l'analyse. Certains programmes étaient annoncés sur la page Web d'un collège ou d'une université, mais étaient organisés et dispensés par une organisation extérieure. Par exemple, la section Occasions de stages de la page Web de l'Université Algoma renfermait un lien aux Stages du gouvernement de l'Ontario, qui dirigeait les visiteurs vers la page Web du gouvernement. Ces possibilités, bien qu'accessibles aux étudiants postsecondaires, étaient facilitées par le gouvernement de l'Ontario et non par l'Université Algoma et donc, ne satisfaisaient pas aux critères de l'étude.

De plus, les programmes dont la description était similaire à celle des programmes de stages, mais désignés différemment, n'ont pas été inclus dans les données. Par exemple, les programmes de travail-études appelés apprentissages, placements, programmes d'enseignement coopératif et travaux pratiques ont été exclus.

À partir de l'analyse des données recueillies dans la recherche Web, les constatations ont été regroupées sous trois principales rubriques : 1) caractéristiques des programmes, 2) préalables des stages et 3) conditions des stages. Le résumé des données globales tirées des analyses Web est présenté à l'annexe A. Chaque catégorie est examinée séparément ci-après.

### Caractéristiques des programmes

#### *Caractéristiques des établissements*

Pour les 369 programmes de stages relevés, nous avons documenté l'information générale provenant des sites Web sur les caractéristiques de l'effectif de l'établissement, le domaine d'études de chaque programme, et les caractéristiques démographiques associées aux stages.

La liste des établissements visés par l'étude est présentée au tableau 1. Parmi les 44 établissements ontariens examinés, les collèges comptaient pour 41,2 % du nombre total de programmes de stages répertoriés, tandis que les universités comptaient pour 58,5 % du total.

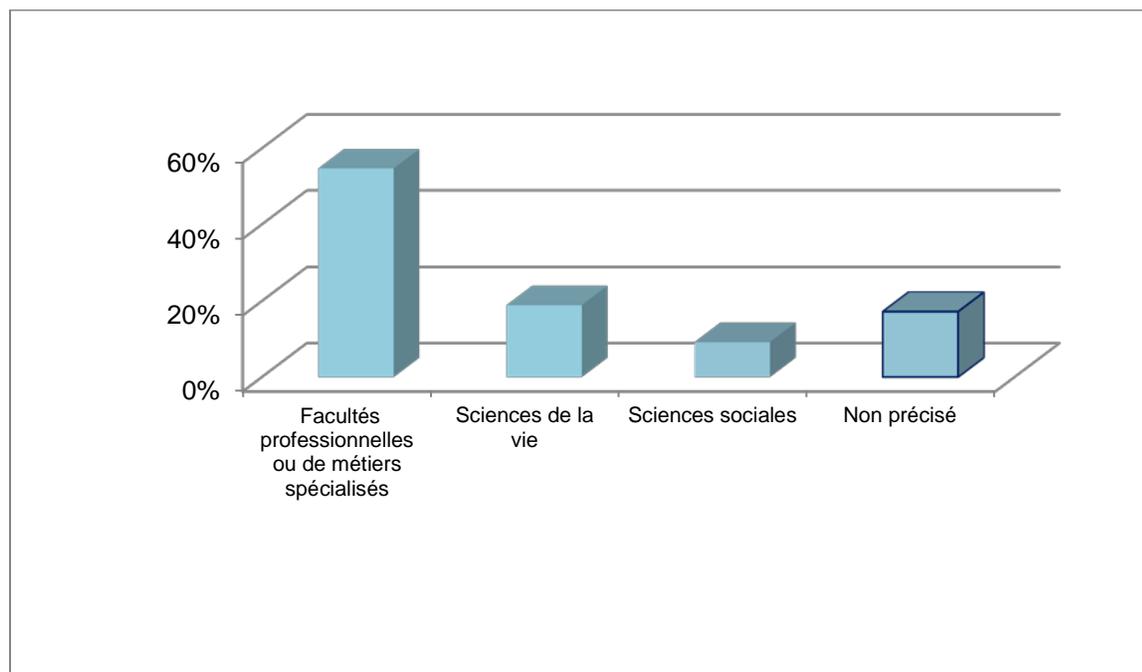
**Tableau 1 : Liste des établissements visés par la recherche**

Collèges (24 au total)		Universités (20 au total)	
Collège Algonquin	Collège Humber	Université Algoma	Université Trent
Collège Cambrian	La Cité collégiale	Université Brock	Université de Guelph
Collège Canadore	Collège Lambton	Université Carleton	Université d'Ottawa
Collège Centennial	Collège Loyalist	Université Lakehead	Université de Toronto
Collège Boréal	Collège Mohawk	Université Laurentienne	Université de Waterloo
Collège Conestoga	Collège Niagara	Université McMaster	Université de Windsor
Collège Confederation	Collège Northern	Université Nipissing	Institut universitaire de technologie de l'Ontario
Collège Durham	Collège Sault	Université de l'École d'art et de design de l'Ontario	Université Western
Collège Fanshawe	Collège Seneca	Université Queen's	Université Wilfrid Laurier
Collège Fleming	Collège Sheridan	Université Ryerson	Université York
Collège George Brown	Collège St. Clair		
Collège Georgian	Collège Saint-Laurent		

### *Domaine d'études*

Du nombre total de stages relevés (n = 369), 306 précisaient le domaine d'études associé au programme de stages, comme indiqué par le collège ou l'université facilitant le programme, ou encore la spécialisation des étudiants. Les programmes étaient associés à l'un des domaines d'études suivants : facultés professionnelles ou de métiers spécialisés, sciences de la vie ou sciences sociales. Les facultés professionnelles ou de métiers spécialisés composaient 54,7 % de l'échantillon (n = 202). Les disciplines dans ces facultés et reflétées dans notre échantillon comprenaient l'administration, le génie, la kinésiologie, les études appliquées et professionnelles, les études sur l'information et les médias, et la musique. Les stages en sciences de la vie, comptant pour 18,9 % (n = 70) de l'échantillon, comprenaient des disciplines comme la biologie, les sciences de la terre, les sciences de la santé, la science judiciaire, l'astronomie, la physique, la science actuarielle et l'informatique. Enfin, la catégorie des sciences humaines représentait 9,2 % (n = 34) des programmes de stages dans des disciplines comme la géographie, les sciences sociales, le travail social, les sciences politiques, les études internationales et la mondialisation, l'anthropologie, les études médiévales, les études classiques, les études cinématographiques et les arts visuels. Les 17,1 % (n = 63) restants des programmes ne précisaient pas la discipline dans laquelle les stages étaient offerts. La figure 2 illustre ces constatations.

**Figure 2 : Stages – Domaines d'études**



### *Caractéristiques des stages*

Les données renfermaient de l'information détaillée sur les diverses caractéristiques des programmes de stages. Parmi les 369 programmes répertoriés, 2,2 % (n = 8) précisaient l'année de leur mise en place, qui variait d'un an à plus de 40 ans; 45,0 % (n = 166) comportaient des crédits (c.-à-d. les étudiants recevaient un crédit s'ils terminaient le stage); 7,6 % (n = 28) ne comportaient pas de crédit; 13,6 % (n = 50) étaient facultatifs; et 13,8 % (n = 51) étaient obligatoires pour l'obtention d'un diplôme. L'inscription des étudiants à un programme menant à un grade était également une condition de 57,5 % (n = 212) des programmes de stages. De plus, 17,1 % (n = 63) des programmes exigeaient que les étudiants soient inscrits à des cours théoriques en même temps que leur participation à un stage; 12,5 % (n = 46) exigeaient des étudiants qu'ils organisent eux-mêmes leurs expériences de stage; 1,1 % (n = 4) décernaient une attestation de réussite aux étudiants; et 6,5 % (n = 24) inscrivaient une note sur leur relevé à l'achèvement du programme. Les données ont aussi révélé que 1,1 % (n = 4) des programmes de stages étaient obligatoires pour l'obtention d'un titre professionnel (p. ex. le Conseil des services funéraires de l'Ontario, l'agrément de musicothérapeute [MTA], le titre de comptable en management accrédité [CMA] ou l'Association of Registered Graphic Designers of Ontario). Enfin, parmi les stages repérés dans la recherche Web, 24,4 % (n = 90) mentionnaient que le programme était offert à un endroit à proximité de l'établissement et 8,7 % (n = 32) que le stage pouvait avoir lieu à un autre établissement au Canada ou à l'étranger (p. ex. États-Unis, Chine, Taïwan, Australie, Turquie, Royaume-Uni, Écosse, Bangladesh, Kenya, Nouvelle-Zélande, Mexique, Brésil ou Grèce). Rappelons que la recherche ne définit pas chaque caractéristique des programmes de stages offerts par les établissements d'enseignement supérieur de l'Ontario, mais note plutôt les renseignements que les établissements estiment utiles sur les possibilités de stages offertes.

### *Principales constatations*

Dans l'analyse Web, d'autres possibilités de travail-études décrites en termes semblables à ceux utilisés pour les stages ont été cernées. Il importe de le noter, car cela révèle l'absence de définition claire de stage ainsi que de distinction, en pratique, entre les différentes possibilités de travail-études. Un nombre de programmes

de stages relevés n'était pas facilité par les établissements d'enseignement supérieur, ce qui soulève la question de savoir à qui revient la responsabilité à l'égard de la qualité éducative des stages étudiants, surtout si les programmes annoncés sur les sites des universités et collèges ontariens sont de fait administrés par des organismes tiers. De plus, alors que les collèges et universités de l'Ontario offrent de nombreux programmes de stages, il semble que le terme « stage » soit plus employé dans les universités et les facultés professionnelles et des métiers spécialisés. Il existe des subtilités dans les caractéristiques des programmes de stages qui permettent de les démarquer, notamment l'exigence de diplomation ou de titre professionnel, l'inscription d'une note sur le relevé des étudiants et l'emplacement géographique du stage. Dans la majorité des cas, il a été impossible d'arrêter une définition précise de « stage » utilisée par les programmes pour annoncer les stages. Plutôt, le stage était souvent défini sous forme de préalables et de conditions de la participation.

La prochaine rubrique donne d'autres précisions sur les préalables exigés dans les programmes de stages.

## Préalables des stages

### Préalables scolaires

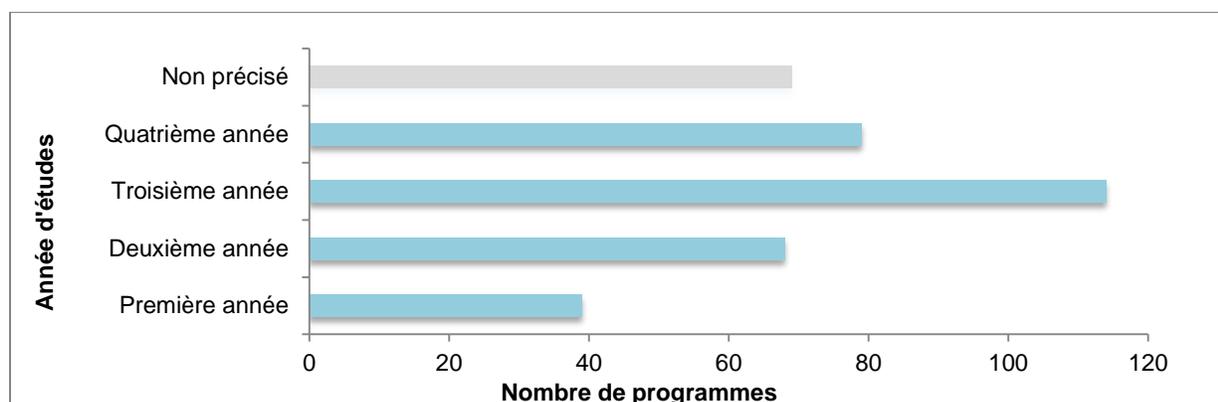
Pour être admissibles aux programmes de stages, 31,2 % (n = 115) de ceux-ci exigeaient que les étudiants terminent des cours préalables ou suivent des cours concomitants avant de s'inscrire. D'ailleurs, 3,5 % (n = 13) demandent aux étudiants d'obtenir une note ou un pourcentage minimal dans ces cours. En outre, 4,6 % (n = 17) des programmes précisait que les étudiants devaient figurer au tableau d'honneur pour être admissibles aux stages, tandis que 18,7 % (n = 69) fixaient une moyenne pondérée minimale comme condition de participation. Enfin, les études à temps plein constituaient un critère pour 21,7 % (n = 80) des programmes, alors que 0 % (n = 0) indiquaient que les études à temps partiel étaient un critère de participation.

### Année d'études

Parmi les programmes de stages, 81,3 % (n = 300) s'attendaient à ce que les étudiants présentant une demande de stage soient inscrits à l'établissement qui facilitait le stage au cours d'une année d'études donnée. Du nombre total de programmes documentés, 10,6 % (n = 39) exigeaient que les étudiants présentant une demande soient en première année; 18,4 % (n = 68) en deuxième année; 30,9 % (n = 114) en troisième année; et 21,4 % (n = 79) en quatrième année. Les autres programmes (18,7 %; n = 69) ne précisait pas d'année d'études particulière pour la participation.

La figure 3 présente cette information.

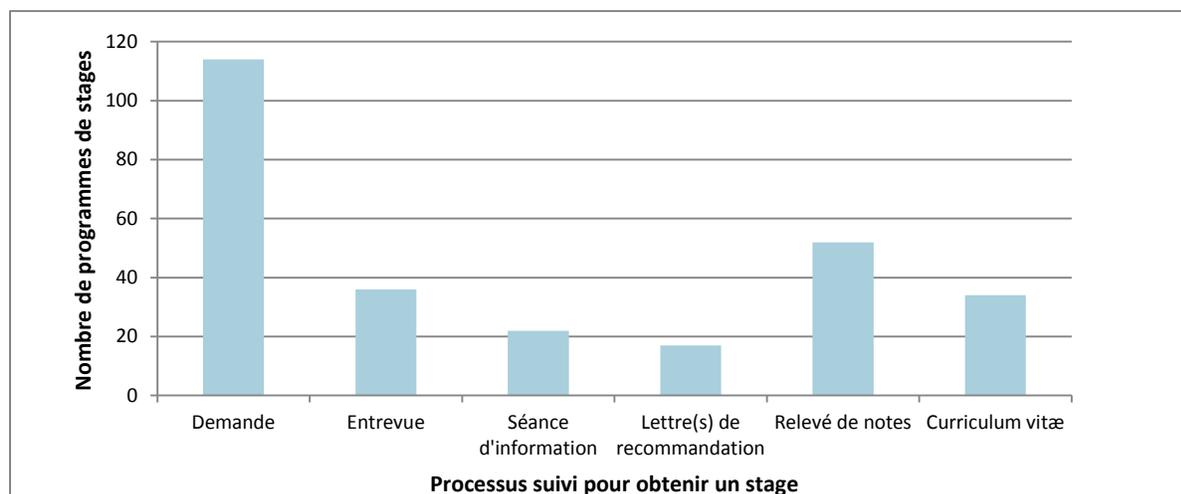
**Figure 3 : Années d'études des étudiants**



### Processus pour obtenir un stage

Dans notre étude des données sur le processus que doivent suivre les étudiants pour obtenir un stage, nous avons constaté que 30,9 % des programmes exigeaient une demande (n = 114); 9,8 % comportaient un processus d'entrevue (n = 36); 6,0 % exigeaient la participation à des séances d'information obligatoires (n = 22); 4,6 % des lettres de recommandation (n = 17); 14,1 % des relevés de notes (n = 52), et 9,2 % des curriculum vitæ (n = 34). Ces constatations sont présentées à la figure 4 ci-dessous.

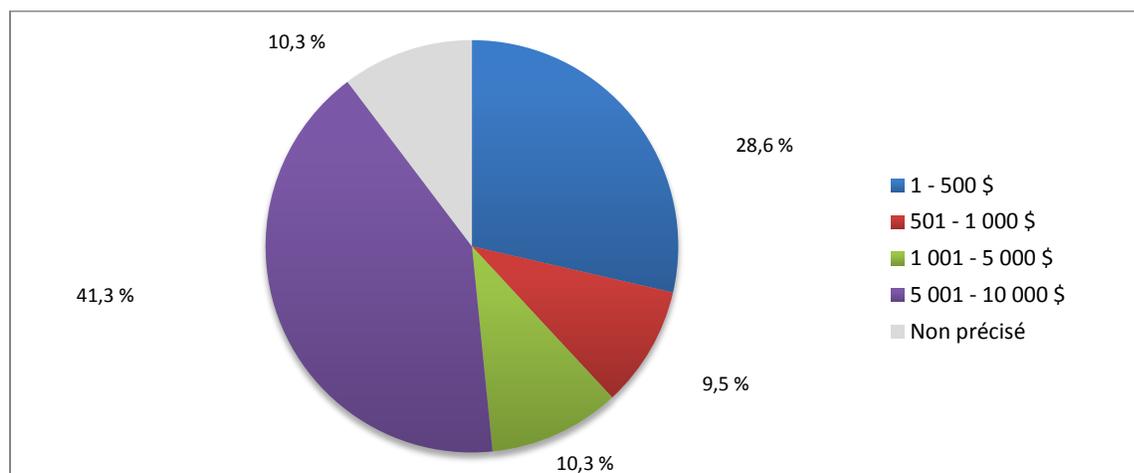
**Figure 4 : Processus suivi pour obtenir un stage**



### Frais

Les données révèlent que 34,1 % (n = 126) des programmes exigeaient que les étudiants acquittent des frais pour participer aux stages. Parmi ces programmes, 28,6 % percevaient des frais de 1 à 500 \$ (n = 36); 9,5 % des frais de 501 à 1 000 \$ (n = 12); 10,3 % des frais de 1 001 à 5 000 \$ (n = 13); 41,3 % des frais de 5 001 à 10 000 \$ (n = 52); et 10,3 % ne précisait pas de montant (n = 13). Dans la majorité des cas, il n'était pas indiqué s'il s'agissait de frais supplémentaires (c.-à-d. en sus des droits de scolarité) ou si les droits de scolarité comprenaient les frais de participation. Cela dit, les frais élevés à acquitter (c.-à-d. >1 000 \$) correspondent probablement aux droits de scolarité exigés pour s'inscrire aux cours crédités des programmes de stages. Dans certaines disciplines pour lesquelles des frais supplémentaires étaient perçus (en plus des droits de scolarité), particulièrement l'administration et le génie, souvent le stage coïncidait avec un congé d'études et une rémunération élevée était versée aux stagiaires pour le travail effectué. Voir la figure 5 ci-dessous pour l'illustration de ces constatations.

**Figure 5 : Frais de participation à un stage**



En outre, les données sur la citoyenneté des étudiants et les expériences requises ont été consignées. Parmi les programmes de stages comportant des exigences de citoyenneté ( $n = 246$ ), 33,3 % ( $n = 123$ ) étaient accessibles aux citoyens canadiens et 33,3 % ( $n = 123$ ) aux étudiants étrangers. La maîtrise du français ou de l'anglais était aussi un préalable de 3,0 % ( $n = 11$ ) des programmes. Enfin, 9,5 % ( $n = 35$ ) précisaient qu'un étudiant ne pouvait s'inscrire qu'une seule fois à un programme quelconque, alors que 2,2 % ( $n = 8$ ) permettaient de nombreuses inscriptions à n'importe quel programme.

### Principales constatations

Dans l'analyse des préalables exigés par les programmes de stages postsecondaires en Ontario, on constate un manque de cohérence et des divergences dans les possibilités de stages. Particulièrement, les données révèlent le caractère unique de chaque programme ainsi que l'absence apparente de norme concernant les préalables à la participation à un programme provincial de stages postsecondaires. Les données sur les préalables, les années d'études, le processus d'inscription et les frais associés font ressortir la fluctuation dans les programmes.

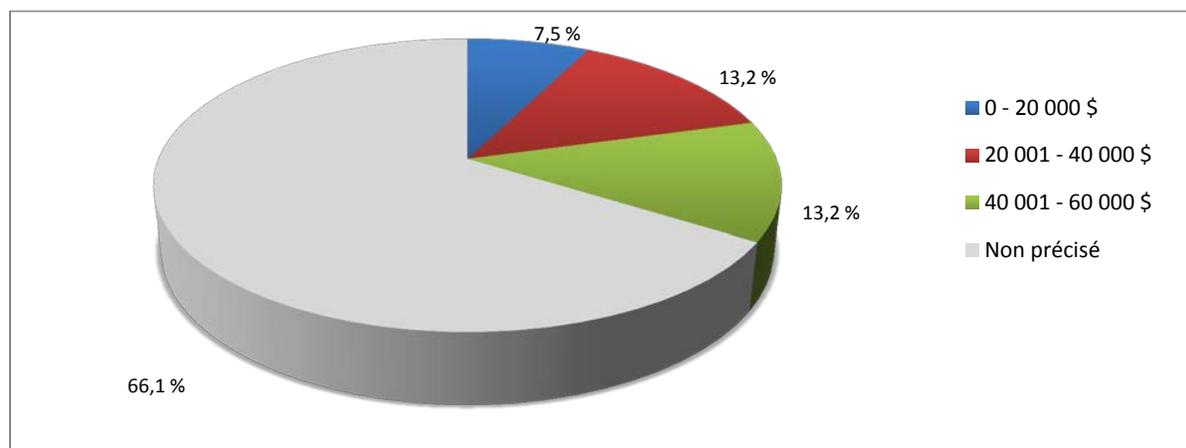
Il est question, dans la prochaine section, des divergences dans les paramètres des programmes de stages postsecondaires en Ontario ainsi que des conditions particulières de ces programmes.

## Conditions des stages

### Rémunération

Une caractéristique des programmes à souligner est la rémunération offerte aux étudiants pour leur participation. Du nombre total de programmes de stages relevés, 14,4 % ( $n = 53$ ) précisaient que les stages étaient rémunérés; 24,4 % ( $n = 75$ ) qu'ils ne l'étaient pas; et 61,2 % ( $n = 226$ ) ne fournissaient aucun détail sur la rémunération. Parmi les stages rémunérés, 7,5 % ( $n = 4$ ) offraient une rémunération se situant entre 0 et 20 000 \$; 13,2 % ( $n = 7$ ) entre 20 001 et 40 000 \$; 13,2 % ( $n = 7$ ) entre 40 001 et 60 000 \$; et 66,1 % ( $n = 35$ ) n'indiquaient aucun montant. En général, une rémunération élevée (> 20 000 \$) était habituellement offerte dans les programmes des facultés professionnelles et des métiers spécialisés, notamment l'administration et le génie, et ces programmes exigeaient un engagement à temps plein et une période d'absence des études (p. ex. une expérience professionnelle d'une année). Ces constatations sont présentées à la figure 6.

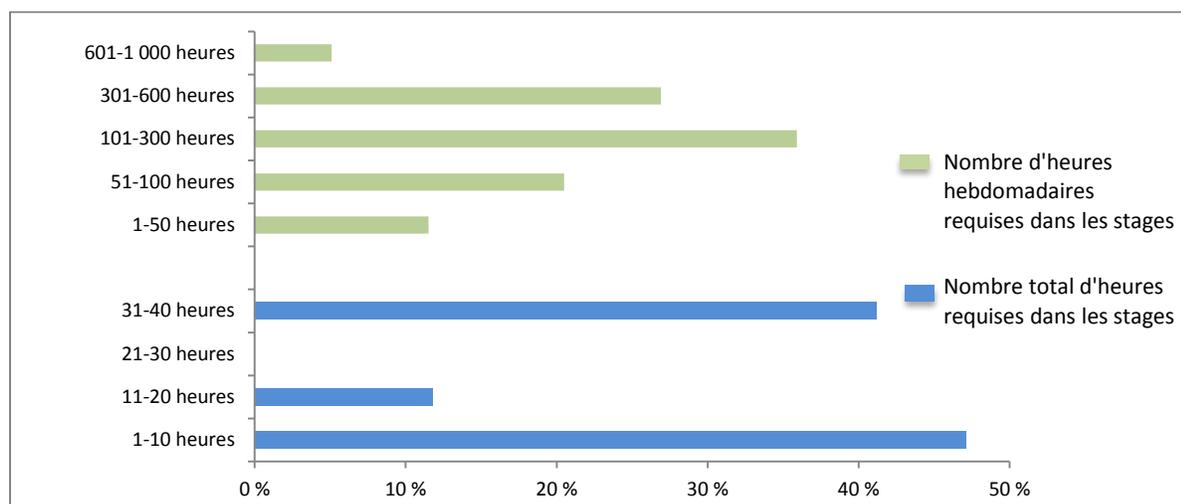
**Figure 6 : Salaires versés dans les stages rémunérés**



### Exigences relatives aux stages

Les programmes précisaient généralement le nombre d'heures que devaient accomplir les étudiants pour terminer un stage. Parmi les 369 programmes répertoriés, 25,7 % (n = 24) indiquaient le nombre d'heures à effectuer et 74,3 % (n = 76) ne le précisaient pas. Lorsqu'il était précisé, ce nombre figurait soit en totalité (n = 78) ou en nombre d'heures hebdomadaires (n = 17). Pour ce qui est du total des heures à accomplir dans les programmes, 11,5 % d'entre eux exigeaient de 1 à 50 heures (n = 9); 20,5 % de 51 à 100 heures (n = 16); 35,9 % de 101 à 300 heures (n = 28); 26,9 % de 301 à 600 heures (n = 21); et 5,1 % de 601 à 1 000 heures (n = 4). En ce qui concerne les heures hebdomadaires à effectuer dans les programmes, 47,1 % exigeaient de 1 à 10 heures (n = 8); 11,8 % de 11 à 20 heures (n = 2); 0 % de 21 à 30 heures (n = 0); et 41,2 % de 31 à 40 heures (n = 7). Cette information est présentée à la figure 7.

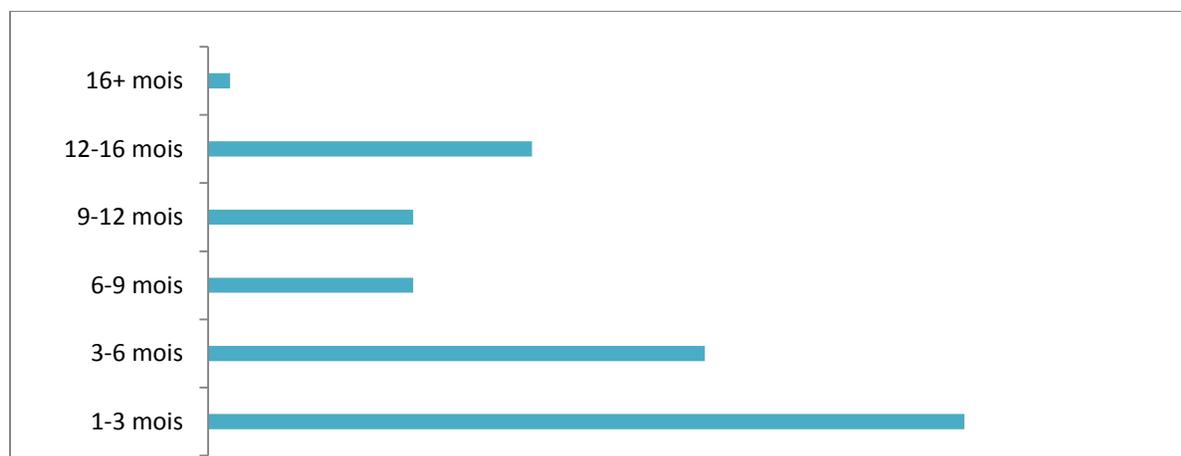
**Figure 7 : Nombre d'heures requises dans les stages**



De même, 50,4 % des programmes précisaient la durée des stages et 49,6 % ne la mentionnaient pas. Parmi les programmes ayant donné cette précision, 37,6 % indiquaient de 1 à 3 mois (n = 70); 24,7 % de 3 à 6 mois (n = 46); 10,2 % de 6 à 9 mois (n=19); 10,2 % de 9 à 12 mois (n = 19); 16,1 % de 12 à 16 mois (n = 30); et 1,1 % 16 mois et plus (n = 2). Cette information est présentée à la figure 8.

Selon les exigences supplémentaires précisées pour les stages, mentionnons que 7,6 % des programmes ont un nombre limité de places (n = 28). Par exemple, certains programmes offrent un maximum de 2 à 75 places. La supervision d'un professeur était aussi une exigence de 26,8 % des programmes (n = 99).

**Figure 8 : Durées des programmes de stages**



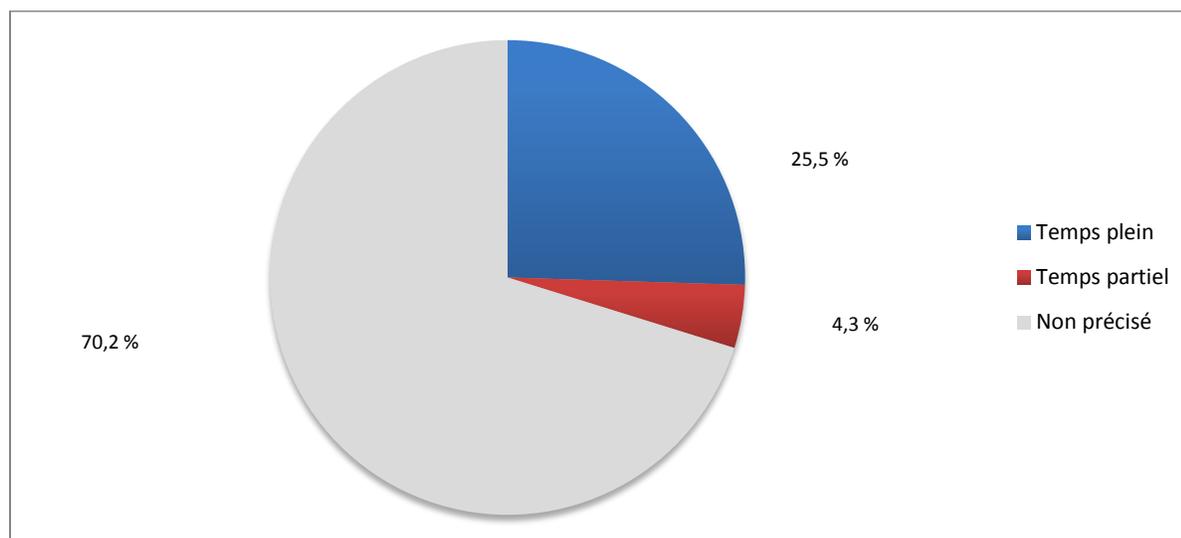
### Sessions où les stages sont offerts

La recherche Web a recueilli de l'information sur les sessions au cours de l'année où les stages sont offerts. Les stages qui ont lieu à la session d'automne (de septembre à décembre) représentaient 14,9 % des programmes (n = 55); ceux de la session d'hiver (de janvier à avril) en comptaient pour 22,8 % (n = 84); ceux de la session d'été (de mai à août) en constituaient 16,5 % (n = 61); et les 45,8 % restants ne précisaient pas de session (n = 169).

### Engagement en temps des étudiants

L'engagement en temps (à temps partiel ou à temps plein) des étudiants pendant toute la durée des programmes était précisé par 29,8 % d'entre eux (n = 110), mais ne l'était pas par les 70,2 % restants (n = 259). Parmi les 29,8 % ayant indiqué un engagement en temps dans les stages, 25,5 % exigeaient un engagement à temps plein (n = 94); et l'autre tranche de 4,3 %, un engagement à temps partiel seulement (n = 16). Voir la figure 9 pour les résultats.

**Figure 9 : Engagement en temps dans les stages**



### *Rôles et responsabilités des étudiants*

Les rôles et responsabilités des étudiants effectuant un stage étaient précisés par 16 % des programmes répertoriés. Parmi ces programmes, 5,1 % ont indiqué que les étudiants devaient terminer les travaux qui leur étaient confiés (n = 19); 5,4 % que les étudiants devaient avoir une attitude professionnelle pendant leur stage (n = 20); 4,6 % qu'ils devaient faire preuve d'initiative (n = 17); et 0,8 % qu'ils étaient tenus de participer aux initiatives de sensibilisation ou aux activités sociales de l'entreprise (n = 3), telles les activités sociales annuelles ou les initiatives bénévoles dans la collectivité.

### *Principales constatations*

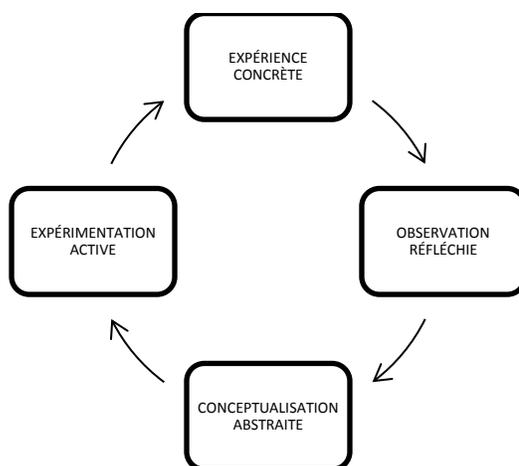
L'analyse des programmes relevés a fait ressortir des divergences dans la définition de stage. Dans la majorité des cas, une définition précise n'était pas formulée. Plutôt, il a fallu déduire la signification en consultant la description des préalables et des conditions des programmes. Certaines conditions des stages mentionnées le plus souvent, et dégagées de l'analyse Web, comprenaient les descripteurs des stages, notamment la rémunération, le nombre d'heures à effectuer, la durée en mois, la période de l'année où avait lieu le stage, et l'engagement en temps. Ensemble ces descripteurs nous portent à constater que les programmes de stages postsecondaires sont diversifiés et qu'il existe de grandes divergences dans les conditions des stages mêmes et les exigences à l'endroit des stagiaires.

## Résultats – Partie 2

En plus des 369 descriptions en ligne, les plans de 77 programmes de stages ont été recueillis. Dans cette phase de la recherche, le contenu des plans de cours associés aux stages a été analysé dans l'optique de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Les résultats sont présentés en fonction des quatre modes d'apprentissage expérientiel de Kolb : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. La figure 10 montre le cycle d'apprentissage expérientiel selon Kolb. L'analyse des plans des programmes a comporté la détermination des résultats d'apprentissage attendus, des composantes éducatives et des pratiques exemplaires pour chaque programme de stages. Pour chacun des quatre modes d'apprentissage de Kolb, une définition du mode, des

exemples de pratiques exemplaires et des illustrations de la représentation dans les plans de cours sont présentés.

**Figure 10 : Cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb**



## Expérience concrète

### Définition

L'expérience concrète s'entend de l'expérience pratique acquise lors de la participation à une nouvelle situation. Ce mode, d'après Kolb, Boyatzis et Mainemelis (2001), concerne l'acquisition d'expérience et la perception d'une nouvelle information en faisant l'expérience des qualités concrètes, tangibles et affectives du monde environnant en faisant appel aux sens et en s'immergeant dans la réalité concrète (p. 3).

### Exemples de pratiques exemplaires

Les plans des programmes recueillis renfermaient des exemples de pratiques exemplaires illustrant le mode de l'expérience concrète dans la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, y compris l'expérience pratique, les responsabilités communes dans les stages et la diversité des expériences de stage. Chaque thème ainsi que les sous-thèmes associés et les unités de signification sont décrits ci-après. La représentation du mode d'apprentissage de l'expérience concrète dans les plans de programmes est ensuite exposée.

### Expérience pratique

Sous le thème de l'expérience pratique, nous avons examiné le nombre total d'heures dans les stages ainsi que la répartition des heures. Les plans des programmes mentionnaient différentes durées en heures que les étudiants devaient accomplir dans les stages. Par exemple, certains programmes exigeaient au moins de 80 à 350 heures, tandis que d'autres indiquaient un nombre maximal d'heures se situant entre 450 et 600. En plus des divergences dans le nombre total d'heures, la répartition des heures dans les stages variait aussi. Certains plans de programmes précisaient la répartition générale des heures, par exemple, 200 heures à effectuer au cours de l'année scolaire ou un total de 450 à 560 heures réparties sur 3 ou 4 mois. D'ailleurs, certains plans étaient beaucoup plus précis, indiquant une journée de 7 à 8 heures, 4 jours par semaine pendant 12 semaines. D'autres encore décrivaient la répartition du nombre total d'heures exigées dans les stages, notamment 350 heures au total accomplies pendant 5 jours de travail hebdomadaire comptant 7 heures sur une période de 10 semaines. Un faible pourcentage de plans donnait encore plus de précisions

et indiquait le nombre spécifique d'heures quotidiennes à accomplir par les étudiants, par exemple, 35 heures par semaine du lundi au vendredi, dans une plage horaire de 9 h à 13 h.

### *Responsabilités communes dans les stages*

Les responsabilités à assumer dans les stages étaient exposées dans les plans des programmes sous forme de liste des tâches et fonctions pendant les stages et de résultats ou d'objectifs d'apprentissage des cours. La majorité des plans des programmes précisait que l'expérience de stage devait être assortie de résultats d'apprentissage particuliers, et ces résultats ou les connaissances et compétences essentielles requises étaient souvent liés aux résultats d'apprentissage généraux définis par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, aux normes des programmes, aux exigences des employeurs ou du secteur, et aux normes des organisations professionnelles. Il s'agissait notamment d'acquérir des compétences en recherche communautaire, y compris la capacité de négocier avec des partenaires de la collectivité et d'évaluer leurs besoins en recherche; d'entretenir des relations professionnelles collaboratives et de communiquer des attentes réalistes aux partenaires de la recherche; d'acquérir des compétences professionnelles en gestion de projet, leadership et collaboration, rédaction et communication auprès de destinataires variés (universitaires, collectivités, entreprises); d'acquérir des compétences en autoréflexion critique; d'exercer la pratique réfléchie pour améliorer la nature et la qualité des services offerts; de recueillir, d'analyser et d'organiser l'information pertinente provenant de sources variées; d'interagir en groupes ou en équipes afin de contribuer aux relations de travail efficaces et à l'atteinte des objectifs; d'évaluer sa propre pensée dans les différents processus et étapes de résolution de problèmes et de prise de décisions; et de reformuler l'information, les idées et les concepts pour démontrer la compréhension.

Les responsabilités en cours de stage, définies dans les plans des programmes, comprenaient également les tâches générales, telles que contribuer à la bonne marche de l'organisation ou de l'établissement; répondre aux courriels et à la correspondance reçue par télécopieur; répondre aux demandes de renseignements par téléphone; organiser et annoncer des événements; et faire fonction de représentant de l'établissement auprès de la collectivité.

### *Diversité des expériences de stage*

Les plans des programmes ont aussi révélé la diversité des expériences de stage. Par exemple, certains plans interdisaient aux étudiants de travailler deux fois dans la même organisation afin d'éviter le dédoublement des expériences de stage. D'autres précisait que les étudiants ne pouvaient cumuler plus d'un crédit pour avoir participé à un stage pour obtenir leur diplôme.

Un autre exemple de la différence dans les expériences de stage concernait la surveillance des étudiants par des mentors. Par exemple, il était indiqué dans certains plans que les étudiants pouvaient choisir parmi les nombreux mentors disponibles, y compris les superviseurs de recherche potentiels. En laissant les étudiants choisir leur superviseur de stage, on cherchait à assurer la pertinence des stages pour le domaine d'études des étudiants, car les mentors sont présélectionnés ou approuvés par les superviseurs des programmes de stages. Par exemple, le plan d'un programme précisait qu'un étudiant pouvait choisir son superviseur de recherche pour le programme de stages en kinésiologie, mais que le stage devait être approuvé par le superviseur du programme pour assurer une expérience pratique et la recherche devait être menée dans un milieu lié au domaine de la kinésiologie.

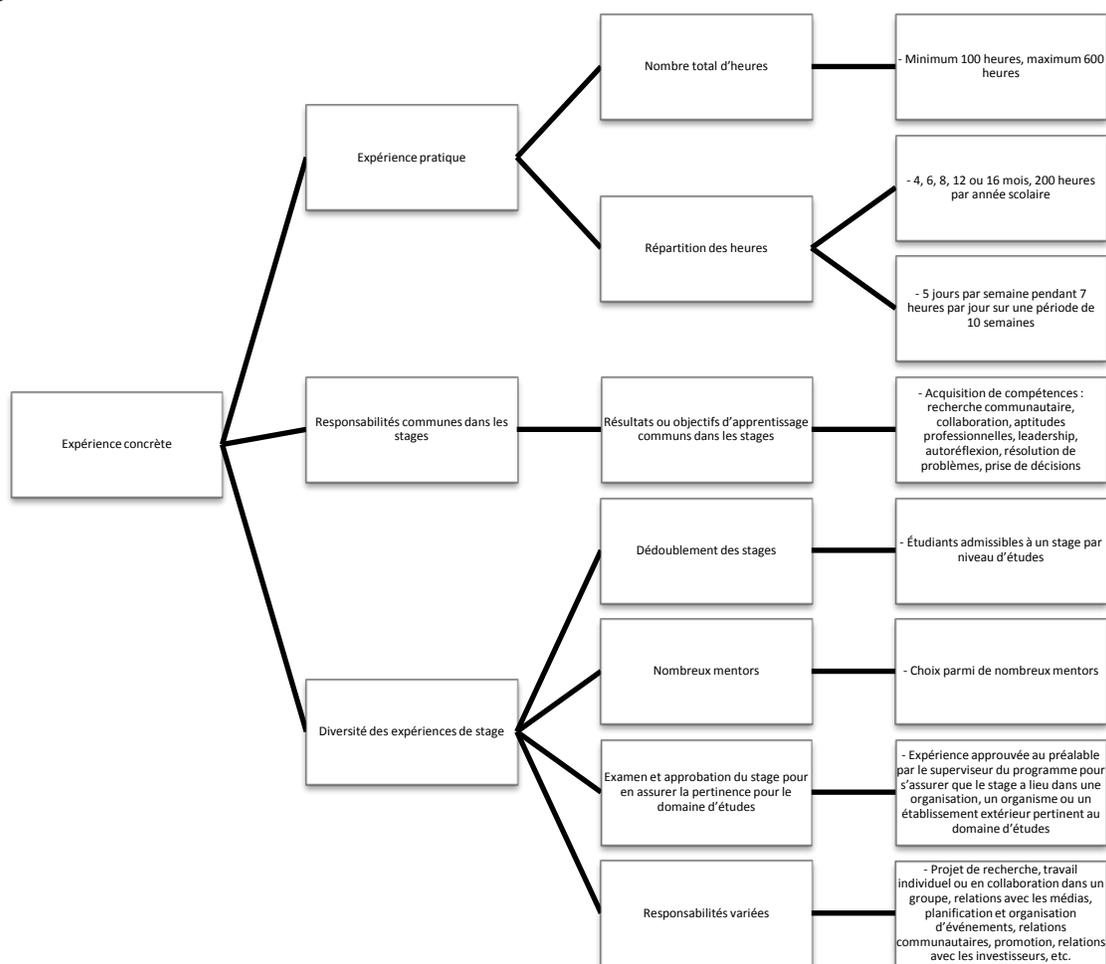
Enfin, les plans des programmes exposaient différentes responsabilités que devaient assumer les étudiants, donnant lieu à de grandes divergences dans les expériences de stage. Par exemple, un plan mentionnait que les étudiants pouvaient acquérir de l'expérience dans des domaines comme les relations avec les médias, la planification et la coordination d'événements spéciaux, les communications de mise en marché, la conception et la tenue de sites Web, les relations communautaires, la promotion, et les relations avec les donateurs et les investisseurs. Dans un autre plan, il est indiqué que les étudiants devaient mener à terme un projet de recherche individuel. Dans d'autres cas, il était attendu des étudiants qu'ils assument un rôle dans une équipe de projet existante. Il était aussi indiqué dans les plans que pour s'acquitter des responsabilités

attendues d'eux pendant un stage, les étudiants pouvaient travailler individuellement ou en collaboration dans un milieu de travail réel.

### *Représentation d'activités de l'expérience concrète dans les plans des programmes*

Le mode de l'expérience concrète dans la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb était bien représenté dans la majorité des plans des programmes recueillis au cours de la seconde phase de la collecte des données. Dans ce mode interviennent les éléments tangibles des stages, tels que les heures de travail pratique accomplies par les étudiants, les tâches et les responsabilités communes aux stages, ainsi que les composantes des stages qui en font des expériences diversifiées. Il importe de souligner la prédominance de l'expérience pratique dans les plans, car elle met en lumière l'importance accordée aux aspects logistiques de cette expérience. Cela laisse entendre une compréhension commune de l'importance d'intégrer des détails concrets de l'apprentissage pratique des étudiants aux programmes de stages de tous les établissements postsecondaires de l'Ontario. Cependant, comme l'ont montré les constatations liées aux résultats de la première partie, on note des différences substantielles dans ces détails, notamment un large écart dans les heures à accomplir dans les stages et les responsabilités dont doivent s'acquitter les étudiants. La figure 11 illustre le mode de l'expérience concrète, ses thèmes et sous-thèmes ainsi que les unités de signification correspondantes.

**Figure 11 : Expérience concrète – Conditions éducatives des programmes de stages offerts dans les collèges et universités de l'Ontario**



Le prochain mode, l'observation réfléchie, concerne les possibilités offertes aux étudiants d'observer et de réfléchir à leurs expériences de stage.

## Observation réfléchie

### Définition

L'observation réfléchie s'entend de la capacité d'intégrer une expérience et d'y réfléchir. Il s'agit de la transformation ou du traitement de l'expérience en observant les autres personnes qui participent à cette expérience et en réfléchissant à ce qui se passe (Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001).

### Exemples de pratiques exemplaires

Les pratiques exemplaires relatives à l'observation réfléchie comprennent, entre autres, le jumelage à un mentor, la formation et l'orientation, la rédaction et la discussion réfléchies. Chaque thème ainsi que les sous-thèmes associés et les unités de signification sont décrits ci-après. La représentation du mode d'apprentissage de l'observation réfléchie dans les plans de programmes est ensuite présentée.

### ***Jumelage à un mentor***

Les plans des programmes indiquaient que les stagiaires devaient être jumelés à une équipe ou à un secteur particulier de l'organisation ou de l'établissement où se déroulait le stage. Par exemple, il était précisé dans un plan qu'un étudiant faisant un stage dans le domaine médical devait accomplir les heures dans un milieu hospitalier en étant jumelé à un médecin. Les plans mentionnaient aussi que les activités de stage devaient être supervisées. Par exemple, un superviseur était chargé des stages de recherche ou en laboratoire pour coordonner le travail des étudiants ou ces derniers étaient jumelés à un professionnel du secteur qui leur servait de mentor. La supervision des stages était effectuée par un professeur, un instructeur clinique ou un praticien professionnel.

### ***Formation et orientation***

La formation et l'orientation dans les stages étaient décrites dans les plans comme des activités, des ateliers ou une formation à accomplir avant le début du stage ou encore une formation continue tout au long des stages. Voici des exemples de préparatifs que devaient faire les étudiants avant de participer à un stage : une visite de la bibliothèque; un séminaire sur l'éthique en recherche; une formation générale sur la santé et la sécurité; un séminaire sur la sécurité en laboratoire; un atelier de rédaction de curriculum vitæ et de lettres d'accompagnement; et un atelier sur les techniques d'entrevue. Dans l'ensemble, la participation à ces activités préalables était obligatoire. Les exemples de formation continue pour les étudiants en cours de stage comprenaient les conférences; les ateliers, les exposés et les séminaires donnés par l'entreprise; l'achèvement d'un cours en ligne; la participation à un groupe de discussion; les activités d'apprentissage propres à un domaine; l'animation d'un atelier ou séminaire; et les réunions hebdomadaires avec l'équipe ou le superviseur du stage.

### ***Rédaction réfléchie***

Les travaux de rédaction réfléchie, de diverses formes, étaient bien représentés dans les plans des programmes. Il s'agit notamment de rapports finals, de rapports à mi-parcours, de journaux, de réflexions personnelles et de blogues.

La forme la plus usuelle de rédaction réfléchie était le rapport final de l'étudiant. Pour satisfaire cette exigence, l'étudiant doit rédiger une communication comprenant certains des éléments suivants : la description de ses objectifs d'apprentissage (p. ex. ce qu'il veut retirer de l'expérience; la discussion de l'atteinte ou non de ces objectifs, la description des compétences acquises); la liste des tâches et fonctions quotidiennes exécutées par l'étudiant pendant le stage; et les suggestions de l'étudiant pour améliorer l'expérience de stage pour les participants futurs. Dans certains cas, les étudiants devaient aussi donner des exemples concrets et faire le lien entre leurs journaux d'apprentissage et la théorie enseignée auparavant en classe. La longueur du rapport final variait, mais était habituellement au plus 3 500 mots.

Les rapports à mi-parcours constituaient habituellement une forme d'évaluation de cours où l'étudiant devait inscrire des renseignements précis. Par exemple, le rapport examinait l'information sur la profession ou la pratique où l'étudiant avait travaillé et décrivait les difficultés (personnelles ou professionnelles) éprouvées et la façon de les régler ainsi que l'évolution des buts et objectifs initiaux.

Les journaux donnaient l'occasion aux étudiants de consigner leur progression dans le stage et de s'attarder à cette expérience. Dans de nombreux cas, les étudiants devaient tenir un journal quotidien documentant leurs expériences et leurs réflexions sur celles-ci. Ces journaux servaient d'instruments aux étudiants pour analyser d'un œil critique leurs expériences de stage et réfléchir aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'à leur développement personnel, perfectionnement professionnel ou progression scolaire. Les journaux étaient évalués en fonction de leur intégralité, du niveau de détail, du professionnalisme manifesté dans le langage

utilisé, et de la reconnaissance par l'étudiant de l'importance de ses expériences par rapport au contenu du programme et à ses objectifs de carrière.

L'exercice de rédaction réfléchi a renforcé les capacités des étudiants à dégager une signification de leurs expériences et leur a fourni une preuve de leur développement personnel et de leur perfectionnement professionnel. Les rapports réfléchis offraient l'occasion aux étudiants de s'arrêter à leurs objectifs d'apprentissage pour les examiner d'un œil critique, recommander des modifications et suggérer des façons d'enrichir l'expérience de stage.

Enfin, la rédaction réfléchi dans des blogues figurait en tant qu'exigence dans certains plans, notamment la tenue d'un blogue et d'un journal de travail et la participation à un babillard électronique.

### *Discussion réfléchi*

La discussion réfléchi était également documentée dans les plans des programmes, notamment les exposés finals, les réunions de rétroaction régulières, les entrevues de départ avec le mentor du stage ou le coordonnateur du stage, les discussions en classe et de tutorat. Généralement, les exposés finals prenaient la forme d'exposés oraux donnés par les stagiaires et renfermant des renseignements sur l'expérience de stage, les compétences acquises, l'évaluation du stage et les recommandations pour les étudiants futurs. Les exposés étaient destinés aux professeurs ou au personnel, aux superviseurs de stage, aux étudiants de premier cycle ou aux professionnels du milieu de travail.

Une autre occasion de discussion réfléchi était les réunions de rétroaction régulières entre les étudiants et les employeurs pendant le stage, les superviseurs, les coordonnateurs, les mentors, les professeurs ou le personnel. Ces réunions visaient à communiquer une rétroaction aux stagiaires et une évaluation de leurs progrès dans le stage. Les visites sur place, les réunions hebdomadaires ou mensuelles ou des contrôles par téléphone ou courriel étaient communément utilisés pour faciliter les réunions de rétroaction, où les étudiants avaient l'occasion de discuter des détails de leur travail ou de toute question ou préoccupation avec le superviseur de stage.

Les entrevues de départ avec le mentor offraient l'occasion aux étudiants de rencontrer ce dernier pour discuter de leur expérience et aux mentors d'évaluer le rendement des étudiants. Ces entrevues comportaient la discussion du rendement de l'étudiant qui portait, entre autres, sur la capacité d'apprentissage, les compétences en communication écrite et verbale, l'écoute, la pensée créative et la résolution de problèmes, les compétences en relations interpersonnelles et en travail d'équipe, le perfectionnement professionnel et le cheminement de carrière, les habitudes de travail générales et les traits de caractère. Les évaluations finales étaient souvent utilisées pour évaluer les stagiaires; elles étaient effectuées par le mentor, puis présentées au coordonnateur du stage pour qu'il en tienne compte dans la note à attribuer pour le stage.

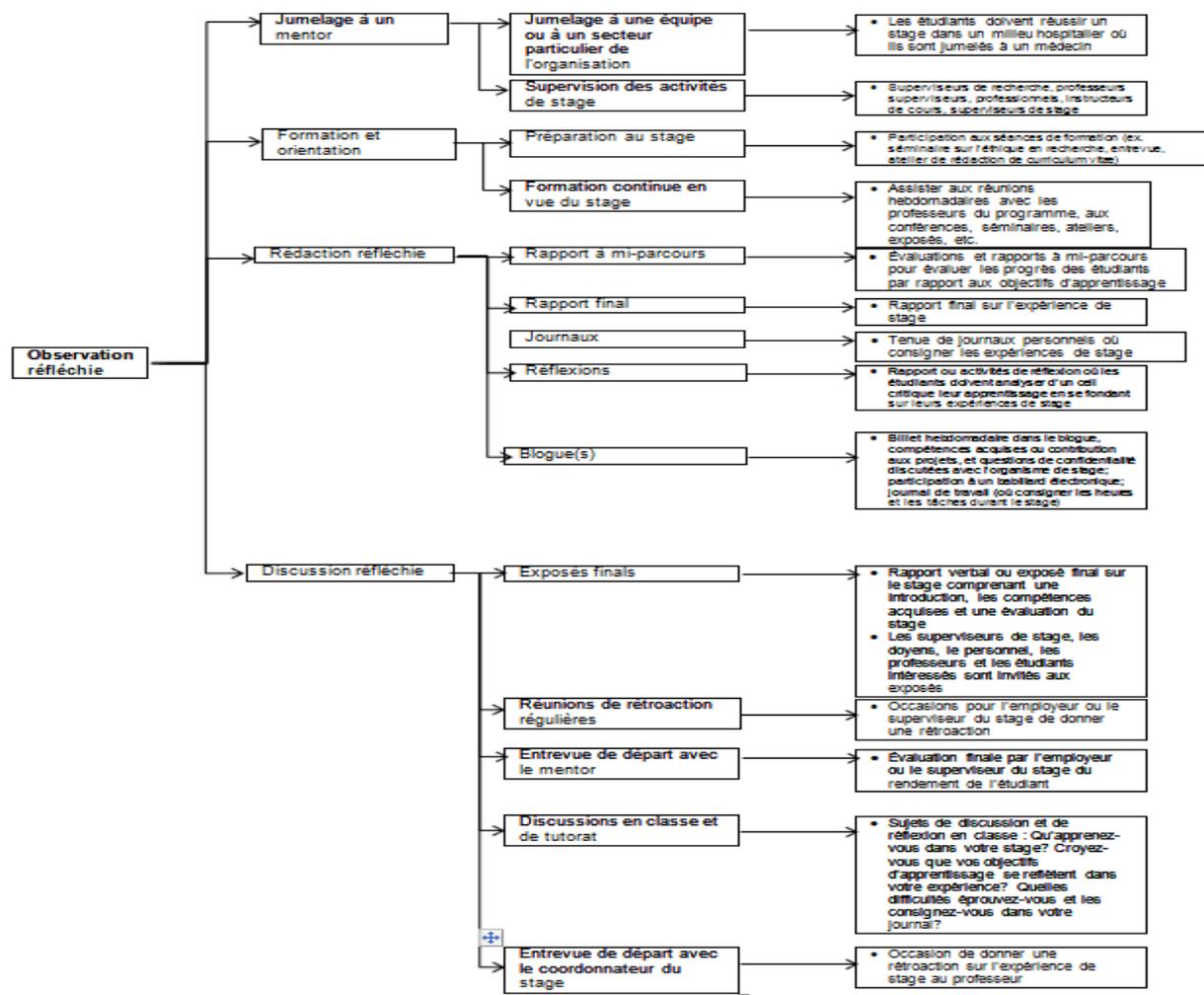
Les discussions en classe ou de tutorat offraient l'occasion aux étudiants de suggérer des sujets de discussion en fonction de leur expérience de stage. Voici des exemples de questions et de sujets abordés dans les discussions en classe ou de tutorat : Qu'apprenez-vous dans votre stage? Quelle est votre expérience dans le stage? Croyez-vous que les objectifs d'apprentissage se reflètent dans votre expérience? À quels défis ou difficultés faites-vous face? Quel est votre plan d'action? Qu'espérez-vous accomplir ou retirer de votre expérience? Qu'avez-vous appris au sujet de la dynamique dans l'organisation? Ces discussions avaient lieu en personne, en utilisant un tableau noir ou en ligne.

L'entrevue de départ avec le coordonnateur du cours ou du stage était aussi comprise dans les plans pour offrir une occasion aux étudiants de commenter leur expérience. Cette entrevue, bien que documentée dans certains plans, était moins fréquente que l'entrevue de départ avec le mentor ou le superviseur de stage.

## Représentation des activités d'observation réfléchie dans les plans des programmes

Ce mode était très fréquent dans les plans de programmes répertoriés. La formation et l'orientation, les travaux de rédaction réfléchie et la discussion réfléchie étaient autant d'occasions où les étudiants pouvaient manifester leurs habiletés et réfléchir à leurs expériences. Des travaux de réflexion étaient généralement attribués. Ces travaux appuient le mode d'observation réfléchie et favorisent l'intégration des responsabilités scolaires à l'expérience pratique. Les formes d'évaluations verbales mentionnées étaient la participation aux discussions de tutorat, les réunions de rétroaction et les exposés finals. On constate, comme l'ont confirmé les résultats de la phase 1, une grande divergence dans les manifestations de l'observation réfléchie. Conjointement, ces constatations révèlent une tendance émergente, c'est-à-dire que les stages diffèrent dans leur représentation et les occasions associées au mode d'observation réfléchie et l'évaluation de ce mode. Ces constatations sont présentées à la figure 12.

**Figure 12 : Observation réfléchie – Conditions éducatives des programmes de stages dans les collèges et universités de l'Ontario**



Le prochain mode examiné est la conceptualisation abstraite, qui offre des occasions aux étudiants d'intégrer leurs expériences de stage à la théorie.

## Conceptualisation abstraite

### *Définition*

La conceptualisation abstraite s'entend de la capacité de faire le lien entre l'expérience et la théorie générale ou d'en dégager de nouvelles idées. Selon Kolb, Boyatzis et Mainemelis (2001), ce mode est à l'œuvre lorsque les personnes perçoivent, saisissent ou intègrent une nouvelle information au moyen de la représentation symbolique ou de la conceptualisation abstraite, c'est-à-dire penser, analyser ou planifier systématiquement, au lieu de se fier à ses sens (p. 3).

### *Exemples de pratiques exemplaires*

Les thèmes qui suivent sont des exemples de pratiques exemplaires dans le mode de conceptualisation abstraite : le chevauchement des stages et des travaux en classe, les résultats ou objectifs d'apprentissage communs, le lien aux cours ou à l'apprentissage antérieurs, et la génération d'idées. Chaque thème est décrit ci-après ainsi que les sous-thèmes associés et les unités de signification. La représentation du mode d'apprentissage de la conceptualisation abstraite dans les plans des programmes est ensuite exposée.

### *Chevauchement des stages et des travaux en classe*

Le chevauchement de l'expérience de stage et des travaux en classe était représenté dans trois différents modèles : le modèle intégré, le modèle distinct et le modèle mixte. Dans le modèle intégré, l'expérience de stage se déroule en même temps que le cours théorique et est intégrée au contenu du cours. Par exemple, un plan de programme précisait que les cours combinaient la connaissance théorique des mouvements sociaux à l'expérience pratique dans un organisme communautaire, et comprenaient 33 heures d'enseignement en classe et un stage ou une expérience pratique de 32 heures. Ce modèle était proposé pour aider les étudiants à faire le lien entre les connaissances et l'expérience de stage pratique.

Le modèle distinct est en cause lorsque l'expérience de stage se déroule séparément des cours théoriques. Ce modèle permet à l'étudiant de s'engager pleinement dans le stage et sa seule obligation est à l'égard du lieu de travail et du superviseur ou mentor. Ce modèle requiert par exemple de l'étudiant qu'il termine un grade normal de quatre ans en cinq ans, avec une absence d'une année de l'enseignement théorique pour participer à un stage.

Dans le modèle mixte, le stage a lieu en même temps que les cours théoriques, les exposés, le tutorat, les ateliers, etc., bien qu'indépendamment. Par exemple, pendant que les étudiants stagiaires effectuent les heures de stage, ils doivent assister à quatre séminaires et à six réunions en classe pendant l'année scolaire où on discute de sujets généraux liés au stage, sans toutefois être propres à une discipline. Ce modèle permet à l'étudiant de consacrer son temps et son énergie à l'expérience de stage, et de remplir à l'occasion certaines exigences scolaires.

### *Résultats ou objectifs d'apprentissage communs*

Les résultats ou objectifs d'apprentissage énoncés dans les plans des programmes comprenaient l'acquisition de compétences professionnelles générales et le perfectionnement de compétences propres à une carrière. Des exemples de résultats ou d'objectifs d'apprentissage se rapportant à l'acquisition de compétences générales sont la façon d'organiser et de tenir des entrevues informationnelles; la façon de se préparer et de réussir à une entrevue d'emploi officielle; la rédaction d'un curriculum vitae et d'une lettre d'accompagnement (l'apprentissage des exigences de personnalisation); la préparation à une entrevue simulée; la création d'un profil dans LinkedIn et d'une « présence en ligne ». Par ailleurs, un exemple de résultat ou d'objectif d'apprentissage était tiré du plan du cours *Current Turf Practices*, qui visait le perfectionnement de compétences dans une carrière particulière et indiquait que les étudiants seraient en mesure de reconnaître un régime climatique de base et de classer des sources de données

météorologiques. Presque tous les plans des programmes exposaient des résultats ou des objectifs d'apprentissage liés à l'acquisition de compétences générales et au perfectionnement de compétences propres à une carrière.

### ***Lien aux cours ou à l'apprentissage précédents***

La capacité d'un étudiant à faire la critique d'une expérience de stage en la comparant aux acquis scolaires démontrait le lien avec les cours ou l'apprentissage antérieurs. L'exemple le plus fréquent était les cours préalables obligatoires que doit suivre un étudiant pour être admissible à un stage. Par exemple, un plan de programme précisait que les étudiants voulant s'inscrire au cours avec stage ECN doivent avoir suivi et terminé le cours ECN 627 avant le début du stage. Les cours préalables obligatoires montrent que les étudiants doivent avoir effectué des travaux de cours préalables, qui servent de base à leur expérience de travail prochaine dans un stage.

Les plans des programmes précisait aussi qu'un préalable était l'acquisition de connaissances dans le programme d'études avant l'expérience pratique. Par exemple, il était souvent indiqué dans les plans de programme que les étudiants devaient accomplir un nombre « x » d'heures de cours crédités avant d'être admissibles au stage « x ». Cela dénote que les étudiants doivent acquérir la théorie et l'apprentissage d'un certain niveau avant d'être suffisamment compétents pour accéder au marché du travail ou pour contribuer efficacement à un établissement ou à une organisation pendant leur stage.

### ***Génération d'idées***

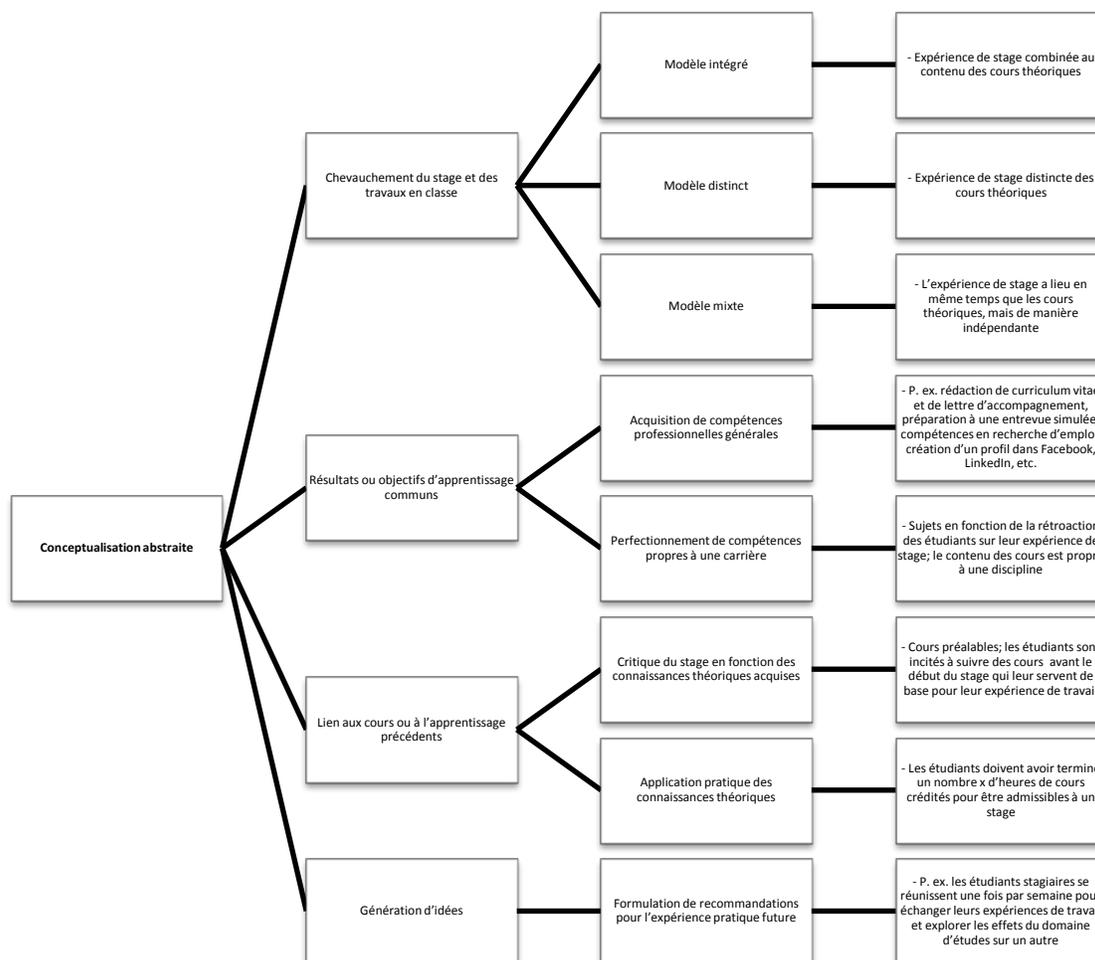
Plusieurs plans de programme présentaient la formulation de recommandations pour la pratique future comme une preuve de génération d'idées. Par exemple, un plan indiquait que les étudiants stagiaires doivent se réunir chaque semaine pour échanger leurs expériences de travail et explorer les effets d'un domaine d'études sur un autre. Dans un autre plan, les étudiants devaient concevoir un tutorat dans un exposé PowerPoint comptant de 18 à 22 diapositives ou saisies d'écran d'un site Web, qui servirait d'outil d'apprentissage à d'autres étudiants ou collègues. Le tutorat ciblait l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou d'un nouveau concept utilisé dans le secteur particulier. Ce tutorat doit expliquer les normes sectorielles, décrire l'impact des nouvelles connaissances sur le déroulement des tâches d'un employé, montrer la contribution de l'apprentissage de ces compétences ou concepts pour l'organisation, et proposer des possibilités de perfectionnement professionnel ultérieur. L'étudiant est incité à réfléchir à l'apprenant visé, aux connaissances à mettre en valeur dans le tutorat, et à la façon dont ces nouvelles connaissances peuvent contribuer au secteur.

### ***Représentation d'activités de conceptualisation abstraite dans les plans des programmes***

La dimension cognitive de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb – la conceptualisation abstraite – était la moins représentée dans les plans des programmes. Des exemples du chevauchement des travaux en classe et de l'expérience pratique dans un stage, de l'application par les étudiants de compétences générales et propres à une carrière, du lien avec la matière précédente et de la génération d'idées étaient généralement absents des plans de programme. Par exemple, le fait d'exiger des étudiants qu'ils effectuent un nombre déterminé d'heures de cours crédités avant d'être admissibles à un programme de stages *laisse supposer* une corrélation entre l'acquisition de connaissances théoriques adéquates avant l'expérience pratique. Cependant, il ne semble pas y avoir de planification ou de structure explicite qui confirme ce postulat. Les plans des programmes exposaient la structure de nombreux cours avec stage et précisait s'il s'agissait de modèle intégré, distinct ou mixte avec le contenu des cours, sans donner d'explication précise de la façon d'évaluer la capacité des étudiants à appliquer la théorie dans une expérience pratique. C'est un point important à souligner, car il montre que ce mode d'apprentissage expérientiel particulier n'est pas structuré efficacement, qu'il n'est pas associé à des conditions ou à une structure intentionnelles, et qu'il ne comporte pas d'évaluation de la façon dont les étudiants peuvent faire le lien entre l'expérience pratique et la théorie.

La conceptualisation abstraite, ses thèmes et sous-thèmes ainsi que les unités de signification sont présentés à la figure 13 ci-dessous.

**Figure 13 : Conceptualisation abstraite – Conditions éducatives des programmes de stages dans les collèges et universités de l'Ontario**



Le dernier mode d'apprentissage examiné dans les plans des programmes était l'expérimentation active. Ce mode représente la façon dont les étudiants appliquent les connaissances acquises dans une situation pratique ou leur programme de stages.

## Expérimentation active

### Définition

L'expérimentation active est le mode qui caractérise le mieux les « exécutants » (Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001, p. 3), c'est-à-dire une personne applique ce qu'elle a appris et conceptualisé en théorie et le met en pratique.

## ***Exemples de pratiques exemplaires***

Dans la phase d'expérimentation active de la théorie de Kolb, les exemples de pratiques exemplaires sont la capacité des étudiants à appliquer de nouvelles idées et les connaissances acquises pendant leur programme d'études ainsi que leurs compétences dans un stage. Chaque thème est décrit ci-dessous ainsi que les sous-thèmes et les unités de signification associés. La représentation du mode d'apprentissage de l'expérimentation active dans les plans des programmes est ensuite exposée.

### ***Application de nouvelles idées***

Les plans des programmes présentaient généralement des occasions pour les étudiants d'appliquer et d'échanger de nouvelles idées découlant de la recherche. Par exemple, dans de nombreux plans il était indiqué que les étudiants devaient participer à une recherche individuelle, y compris rédiger une proposition, faire un exposé dans un séminaire, rédiger un travail soumis à l'examen de pairs ou une rédaction finale. Les étudiants devaient participer à une recherche pour répondre à des questions liées au domaine du stage. D'après les plans, les étudiants participant à une recherche avaient l'occasion de générer des idées ou des pratiques novatrices pour améliorer leur succès personnel ou professionnel et adapter les idées ou les pratiques courantes afin de répondre aux besoins émergents dans le domaine du stage. La possibilité d'appliquer et d'échanger de nouvelles idées était aussi exposée dans les programmes de stages, où il était attendu des stagiaires qu'ils se joignent à une équipe de recherche existante. De cette façon, les étudiants pouvaient apprendre auprès d'universitaires de calibre mondial dans leur domaine et rencontrer ces universitaires pour discuter et échanger des idées. Enfin, les étudiants participant aux stages de recherche pouvaient souvent présenter leurs travaux lors d'une activité publique, où ils faisaient l'expérience de cet aspect crucial de la recherche consistant à décrire leur travail et à expliquer son impact potentiel.

### ***Application de l'apprentissage scolaire dans un stage***

La démonstration par les étudiants de leur apprentissage en élaborant ou en mettant en œuvre un projet leur permettait d'appliquer leur apprentissage scolaire dans un stage. Par exemple, dans un plan de programme, les étudiants devaient faciliter une activité spéciale répondant aux besoins des clients. Pour ce faire, les étudiants devaient reconnaître les étapes à suivre pour planifier, organiser, mettre en œuvre et évaluer un programme donné ainsi qu'examiner les façons de modifier ce programme pour répondre aux besoins des clients. Dans un autre exemple, les étudiants ont entrepris un projet avec le soutien et sous la supervision de l'organisation d'accueil et de l'instructeur du cours, et dans ce processus, ont pris connaissance des défis posés à l'organisation dans son contexte local et global. Ces exemples illustrent la participation active des étudiants à l'élaboration ou à la mise en œuvre des projets dans l'organisation et l'application de leurs connaissances à ces projets réalisés en cours de stage.

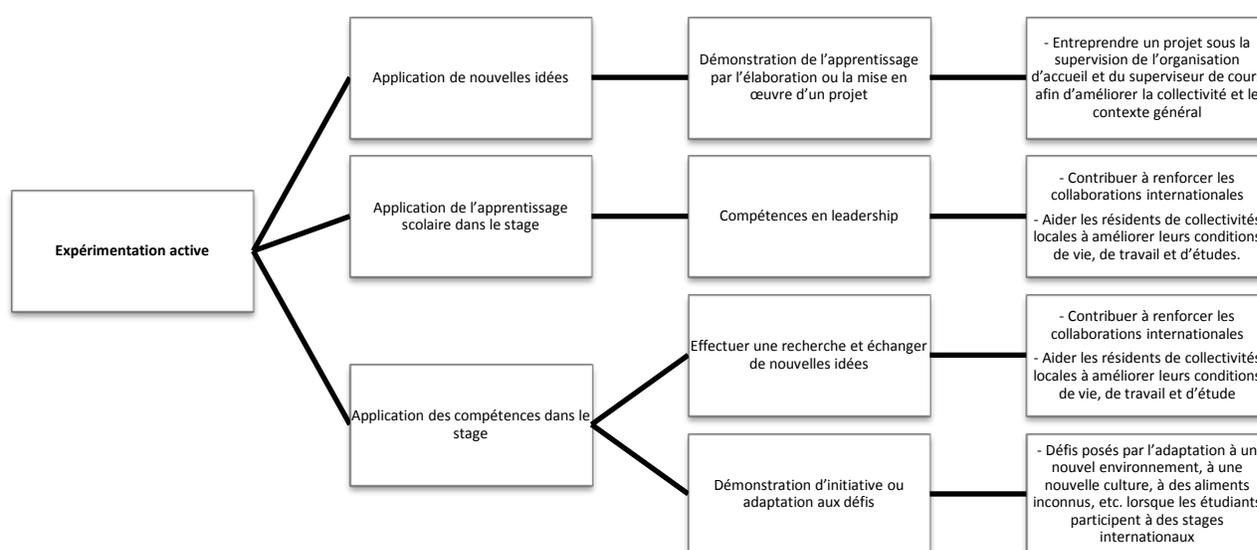
### ***Application des compétences dans un stage***

Parallèlement à l'application par les étudiants de leur apprentissage scolaire dans un stage, les plans des programmes renfermaient des exemples de la façon dont ils pouvaient appliquer leurs compétences à une expérience de stage. Selon les plans, les étudiants peuvent manifester leurs compétences en leadership en participant à des stages internationaux. À titre d'exemple, un programme particulier offrait l'occasion aux étudiants d'user de leurs compétences en leadership en établissant de solides bases pour la collaboration entre le Canada et le Brésil dans leur domaine. Un autre exemple était l'assistance de résidents de collectivités rurales au Kenya pour les aider à améliorer leurs conditions de vie, de travail et d'études, ce qui donnait l'occasion aux étudiants d'utiliser leurs compétences en leadership pendant leur stage. En plus du leadership, les plans de certains programmes mentionnaient l'initiative des étudiants et leur capacité à s'adapter aux défis. Les stages à l'étranger (p. ex. au Kenya ou en Grèce) étaient décrits comme des défis pour les étudiants parce qu'ils devaient s'adapter à un nouvel environnement, à une nouvelle culture, à des aliments inconnus, etc., en plus d'exécuter les tâches et les responsabilités associées à leur stage.

## Représentation d'activités d'expérimentation active dans les plans des programmes

Le mode de l'expérimentation active dans la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb n'était pas explicitement représenté dans la majorité des plans. Les occasions d'appliquer de nouvelles idées en générant une recherche étaient principalement offertes aux étudiants participant à un stage de recherche. Pour les étudiants participant à un programme de stages dans un milieu clinique ou une organisation professionnelle, la réalisation d'une recherche et l'application de nouvelles idées n'étaient pas explicitement décrites dans les plans. Cela laisse supposer que l'application de nouvelles idées, comme preuve de l'appui du mode de l'expérimentation active dans la théorie de Kolb, était particulièrement associée aux possibilités de stages de recherche et n'était pas bien représentée dans les stages non liés à la recherche. En outre, les liens entre l'application de l'apprentissage scolaire par les étudiants et leur stage n'étaient pas clairement établis, ce qui renforce la supposition que l'expérimentation active n'avait pas lieu. De plus, il n'existe pas de méthode d'évaluation pour déterminer si les étudiants appliquent ou non l'apprentissage scolaire dans les programmes de stages. Ces constatations nous portent à mettre en question l'importance accordée par les programmes de stages au transfert de l'apprentissage du milieu scolaire à l'environnement de stage, et vice versa. La figure 14 montre le mode d'expérimentation active ainsi que ses thèmes, sous-thèmes et unités de signification qui étaient représentés dans les plans des programmes dépouillés.

**Figure 14 : Expérimentation active – Conditions éducatives des programmes de stages dans les collèges et universités de l'Ontario**



## Résumé

Les résultats présentés dans la partie 2 de la recherche montrent dans quelle mesure les plans des programmes de stages reflètent les différentes phases de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). Les constatations ont révélé que ces plans renferment une représentation adéquate des modes de l'expérience concrète et de l'observation réfléchi, mais une représentation insuffisante de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active. D'après Moore (2010), la principale restriction des activités expérientielles dans l'enseignement supérieur, y compris les possibilités de stage, est le manque d'importance portée à l'apprentissage et l'importance excessive accordée à l'aspect pratique de l'expérience, c'est-à-dire l'absence de lien entre l'expérience et l'apprentissage scolaire. Ce constat est confirmé par les

constatations selon lesquelles les conditions de l'expérience concrète et de l'observation réfléchie semblent être comprises dans les plans des programmes, alors que la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active en sont absentes. Les quatre modes d'apprentissage doivent être en jeu pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible, et le manque de représentation de ces quatre modes dénote que les conditions d'un apprentissage optimal ne sont pas satisfaites dans les programmes de stages postsecondaires de l'Ontario.

## Discussion

### Recommandations pour améliorer la qualité éducative des stages

Compte tenu des nombreux avantages documentés que présentent les stages pour toutes les parties en cause et leur popularité croissante dans les établissements postsecondaires, il importe de déterminer les pratiques exemplaires associées à ces expériences. La présente étude visait à examiner les possibilités de stage offertes par les établissements postsecondaires de l'Ontario et à évaluer les définitions, les conditions et les résultats attendus des programmes de stages. Les données ont été analysées en appliquant la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) afin de déterminer la valeur pédagogique des expériences de stage. Le fait d'ancrer les constatations dans la théorie de Kolb (1984) était crucial pour évaluer la composante éducative des stages, car ce cadre théorique décrit le processus que doivent suivre les étudiants pour un apprentissage expérientiel efficace.

L'étude visait en premier à proposer une définition standard des stages offerts par les établissements postsecondaires. Toutefois, en raison des divergences à la fois nombreuses et importantes dans les définitions relevées dans l'ensemble des programmes de stages, il a été déterminé qu'il fallait avant tout concevoir et offrir une expérience d'apprentissage optimal à tous les étudiants, quels que soient les écarts entre les programmes individuels. Dans cette optique, les débats polémiques actuels entourant la rémunération des stagiaires, l'exécution de tâches insignifiantes et les divergences dans les droits en matière d'emploi n'occuperaient plus l'avant-scène. Particulièrement, si une attention accrue était portée aux conditions, à la conception et à l'exécution fondées sur la théorie, chaque étudiant aurait la possibilité de tirer l'avantage le plus important d'un stage : une expérience éducative de grande qualité.

Parce que les stages sont souvent facilités par les établissements postsecondaires, il est fort à-propos que l'enrichissement des études soit la principale priorité. Malheureusement, la qualité scolaire des stages a été mise en doute (Alm, 1996) en raison de la planification inadéquate et de l'absence de focalisation théorique (Hanson, 1984). Pour ce qui est de la théorie de Kolb (1984), les constatations de l'étude renforcent ces préoccupations et donnent à penser que les stages offerts dans les établissements postsecondaires de l'Ontario ne tiennent pas compte d'exigences importantes qui assureraient une expérience éducative de grande qualité. Il importe surtout de reconnaître qu'on ne peut simplement présumer que les étudiants feront par eux-mêmes les liens entre la théorie en classe et l'expérience pratique. La section qui suit présente les recommandations en vue d'assurer une expérience d'apprentissage optimal pour les étudiants participants aux stages et prennent appui sur la théorie de Kolb (1984) et les constatations de l'étude.

#### ***Recommandation 1 : Prévoir des activités d'apprentissage explicites qui ciblent chaque phase de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb***

Généralement, les stages devraient renforcer les expériences éducatives qui approfondissent les connaissances acquises en classe (Sides et Mrvica, 2007). Pour approfondir ces connaissances, il importe qu'une exigence des stages soit que les étudiants réfléchissent et examinent d'un œil critique leurs expériences de travail (Sides et Mrvica, 2007). De plus, les établissements postsecondaires doivent élaborer et mettre en œuvre un cadre théorique pour les expériences de stage (Alpert, Heaney et Kuhn, 2009). Comme l'ont indiqué Sides et Mrvica (2007), les stages réussis comportent une définition claire des responsabilités, des tâches et des activités qu'exécuteront les étudiants; une description des objectifs d'apprentissage à atteindre dans les stages; et la mise en place de stratégies pour atteindre les objectifs

d'apprentissage. La détermination d'attentes et d'objectifs d'apprentissage clairs s'est révélée efficace pour obtenir un rendement supérieur des stagiaires en milieu de travail (Rothman, 2007).

Même si les suggestions de Sides et de Mrvica (2007) sont utiles pour la conception et l'exécution des stages, elles concernent deux modes seulement de la théorie de Kolb (1984) : l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Fait intéressant à souligner, l'expérience concrète et l'observation réfléchie étaient les modes le plus souvent représentés dans nos constatations. Faisant fond sur les critères décrits par Sides et Mrvica (2007), l'approche de Kolb exige des étudiants qu'ils explorent les phases de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active, où ils sont encouragés à tisser les liens cruciaux entre leurs stages et les travaux de cours, entre les cours précédents et les expériences d'apprentissage courantes ainsi que générer et mettre en pratique de nouvelles idées. C'est seulement lorsque les quatre modes sont bien représentés qu'une expérience d'apprentissage optimal peut avoir lieu (Evans, Forney, Guido, Patton et Renn, 2010; Kolb, Boyatzis et Mainmelis, 2001). C'est pourquoi il sera important à l'avenir de concevoir des tâches et des activités d'apprentissage qui ciblent l'expérimentation active et la conceptualisation abstraites.

### ***Recommandation 2 : Établir des rôles et des responsabilités clairs pour toutes les parties en cause dans les stages***

En plus d'améliorer la valeur éducative des stages, il importe de s'attarder aux rôles et responsabilités de toutes les parties en cause (l'étudiant, l'établissement et l'employeur) dans l'organisation et la mise en pratique de ces expériences. Comme l'a précisé O'Neill (2010), pour s'assurer de la valeur éducative d'une expérience, elle doit s'inscrire dans un effort en collaboration, y compris des discussions entre les étudiants, les professeurs, les coordonnateurs des cours et les professionnels des secteurs au sujet des buts des stages. Dans cette approche, il est proposé que les établissements postsecondaires soient responsables de déterminer les conditions éducatives des stages en utilisant le cadre théorique de Kolb (1984). Cela comprend, entre autres, la description des objectifs et des résultats d'apprentissage; la création d'occasions de réflexion critique; l'incitation à la génération et à l'application de nouvelles idées; et l'établissement d'activités qui favorisent le chevauchement des stages et des travaux de cours. Dans ce cadre théorique prédéterminé, le rôle des professionnels des secteurs est de consulter les coordonnateurs de cours et les étudiants pour concevoir des tâches quotidiennes stimulantes, où les étudiants peuvent atteindre les buts fixés. En outre, les professionnels des secteurs doivent surveiller les activités et fournir une rétroaction aux étudiants pendant toute la durée de leur stage. Enfin, les étudiants sont principalement responsables de poursuivre la communication avec les intervenants, de terminer les travaux de cours et de répondre aux attentes de leur superviseur de stage (c.-à-d. arriver à l'heure, terminer leurs tâches quotidiennes, etc.). Il est recommandé que les trois parties (l'étudiant, l'établissement et l'employeur) se rencontrent périodiquement pendant le stage pour veiller à l'atteinte des résultats d'apprentissage et au maintien des relations de travail en collaboration. La définition exhaustive des rôles et responsabilités de chaque intervenant permettrait de répondre à certaines critiques au sujet des stages relevées par Hanson (1984), notamment l'absence de planification adéquate et la supervision insuffisante pendant le stage.

### ***Recommandation 3 : Accorder la primauté aux normes d'éducation et non aux normes d'emploi***

La dernière recommandation vise à mettre en place une approche générale pour favoriser des expériences éducatives de grande qualité dans les stages étudiants. À la fois la documentation existante et les médias soulèvent souvent des questions au sujet des droits en matière d'emploi des étudiants qui participent à un stage, notamment le droit à une rémunération financière. L'une des questions primordiales liées aux droits en matière d'emploi concerne l'exclusion des stagiaires non rémunérés de la protection de la *Loi sur les normes d'emploi* et de la réglementation visant les travailleurs de l'Ontario, toutes deux sous la surveillance du ministère du Travail. Comme mentionné auparavant, cette exclusion a été créée pour encourager les employeurs à offrir aux étudiants inscrits à un collège ou à une université une formation pratique pour compléter leur apprentissage en classe (*Loi sur les normes d'emploi*, 2000). Dans une approche axée sur l'éducation, il est proposé que la conception et la mise en œuvre de stages fassent l'objet d'une surveillance appuyée par un nouvel ensemble de normes primordiales, c'est-à-dire les normes d'éducation. Ce vaste

ensemble de principes accorderait la priorité aux normes pouvant être surveillées et maintenues dans l'ensemble des programmes de stages des établissements d'enseignement supérieur de l'Ontario, au lieu de s'arrêter aux divergences dans les stages qui sont hors du contrôle des professeurs et des professionnels des secteurs (p. ex. la volonté et la faisabilité de rémunérer un stagiaire). Les normes d'éducation comprendraient des lignes directrices générales concernant la conception et la mise en place des programmes de stages en appliquant la théorie de l'apprentissage expérientiel, de façon à assurer que les étudiants exécutent des tâches utiles ainsi qu'un éventail de responsabilités ou de rôles. En plus d'offrir une expérience d'apprentissage enrichissante aux stagiaires, les professionnels des secteurs bénéficieraient d'une approche axée sur l'éducation. Particulièrement, les employeurs auraient accès à des stagiaires plus talentueux qui possèdent une solide compréhension de la théorie dans leur domaine d'études et qui peuvent appliquer leurs connaissances dans un milieu pratique. Il reviendrait au ministère de l'Éducation de surveiller l'observation des normes éducatives dans les stages pour étudiants postsecondaires. Il est prévu que ces normes permettront de répondre à certaines questions soulevées au sujet de l'exclusion ou de la protection sous le régime de la *Loi sur les normes d'emploi* et de la réglementation visant les travailleurs de l'Ontario.

Dans l'approche axée sur l'éducation, il est recommandé d'adopter à l'avenir l'expression « éducation expérientielle » comme terminologie appropriée, qui conviendrait pour décrire les expériences de ce genre, car elle englobe l'ensemble des possibilités de travail-études et des attentes relatives à la qualité éducative des expériences. Il importe de souligner que si cette expression est adoptée à l'avenir, les chercheurs devront préciser la nature des possibilités de travail-études, car l'apprentissage expérientiel peut aussi comprendre des stratégies ciblant d'autres expériences éducatives de grande qualité (p. ex. la vie étudiante, les services d'orientation professionnelle).

Bref, les constatations de l'étude révèlent que les programmes de stages actuellement offerts dans les établissements postsecondaires de l'Ontario procurent des avantages pédagogiques évidents. Cependant, il faut apporter plusieurs améliorations à ces programmes en ce qui concerne leur conception et leur exécution afin d'offrir une expérience d'apprentissage optimal. La première recommandation consiste à concevoir des activités d'apprentissage qui ciblent spécifiquement chaque mode de la théorie d'apprentissage expérientiel. La deuxième recommandation est de décrire clairement les rôles et responsabilités de chaque intervenant pour garantir l'exécution la plus efficace qui soit de l'approche axée sur l'éducation et que les stages soient bénéfiques pour toutes les parties en cause. La dernière recommandation vise à accorder la primauté non aux normes d'emploi mais aux normes éducatives. En donnant suite à ces recommandations, la conception et l'exécution des stages s'inscriraient dans un nouvel ensemble de principes primordiaux afin de cerner les pratiques exemplaires de l'éducation expérientielle.

## Limites de l'étude

Il importe de préciser les limites de l'étude afin de renforcer la recherche future dans le domaine. Les deux principales limites résident dans les méthodes retenues pour l'étude. La première tient à l'utilisation du terme « stage ». En raison de l'accent sur les programmes de stages, les autres possibilités de travail-études offertes par les établissements postsecondaires, dont les travaux pratiques, les apprentissages, les placements, l'enseignement coopératif, etc., n'ont pas été examinées. Il est supposé que bon nombre de ces possibilités sont offertes par les établissements postsecondaires et possèdent une structure semblable à celle des programmes de stages dont il a été question dans l'étude.

La deuxième limite découle des méthodes employées pour la collecte des données. En ce qui concerne l'analyse du contenu des sites Web, il est reconnu que les établissements postsecondaires peuvent ne pas prioriser l'annonce détaillée des possibilités de stages en ligne. Par conséquent, les données recueillies sur les sites Web des établissements postsecondaires peuvent ne pas nécessairement concorder avec le contenu abordé dans l'expérience de stage. Afin d'élargir nos connaissances des subtilités de ces possibilités, nous avons recueilli les plans de cours associés aux programmes de stages offerts. Malgré la communication avec tous les établissements postsecondaires offrant des programmes de stages, des plans de cours n'étaient pas toujours disponibles. Dans ces cas, il a été difficile d'évaluer le contenu éducatif

couvert dans les stages. Répétons que les constatations découlant de l'analyse des plans des programmes se limitent à l'information priorisée et figurant dans les plans examinés.

## Orientations ultérieures

La documentation existante et les constatations de la présente étude laissent entrevoir de nombreuses pistes de recherche future. D'un point de vue pratique, il est recommandé que la recherche future porte sur la possibilité de créer une « trousse d'outils pour les programmes de stages » qui comprendrait des éléments comme les normes d'éducation, des pratiques exemplaires pour accroître la valeur éducative des stages, et des exemples pratiques d'activités, de mesures d'évaluation et de contenu de cours dont se serviraient les coordonnateurs de cours dans les programmes de stages. Cette trousse serait bénéfique pour les professeurs et les professionnels des secteurs qui se soucient d'offrir des expériences éducatives de grande qualité aux étudiants stagiaires. Après la période d'essai de la mise en œuvre de la trousse, il serait important d'en évaluer l'utilité et l'efficacité en pratique.

D'un point de vue théorique, il convient de se pencher sur plusieurs questions concernant l'amélioration des programmes. Tout d'abord, il serait utile que les chercheurs collaborent avec les coordonnateurs des programmes de stages afin de déterminer les ressources nécessaires qui, de l'avis des coordonnateurs, rehausseraient la valeur éducative des programmes, notamment des fonds supplémentaires pour les programmes ou des stratégies pour les organisations et la gestion des programmes de stages.

En deuxième lieu, suivant la recommandation d'établir les rôles et les responsabilités des intervenants, il y aurait lieu de désigner une personne qui serait chargée de régler les conflits potentiels et de résoudre les problèmes qui peuvent survenir, dans le but de maintenir des relations favorables et enrichissantes entre toutes les parties.

Enfin, l'étude a focalisé les programmes de stages facilités par les établissements postsecondaires. Toutefois, il existe des cas où les programmes sont annoncés sur le site Web de l'établissement, mais sont administrés par des organismes extérieurs. Étant donné l'approche axée sur l'éducation proposée pour les stages, il est important de déterminer à qui revient la responsabilité d'assurer la valeur éducative des stages offerts hors des établissements postsecondaires.

## Conclusion

Les programmes de stages sont reconnus comme d'importants mécanismes pour faire le lien entre l'apprentissage en classe et la pratique professionnelle. Ils comportent de nombreux avantages pour tous les intervenants, y compris l'exploration de la carrière par les étudiants (Sattler, 2011), le recrutement facilité pour les établissements postsecondaires (Divine et coll., 2007), et une occasion pour les professionnels des secteurs de recruter des étudiants possédant des connaissances théoriques d'actualité (Sattler, 2011). Malgré la popularité croissante des stages, des questions ont été soulevées au sujet des meilleurs moyens de concevoir et de réaliser ces expériences afin de maximiser les avantages pour toutes les parties. Ainsi, le but de l'étude était d'explorer les possibilités de stages étudiants offerts par les programmes d'inscription après le secondaire de l'Ontario et de cerner les moyens de définir ces expériences ainsi que les conditions associées et les résultats attendus de la participation. En outre, la qualité éducative des stages a été évaluée en appliquant le cadre de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

La première phase de la collecte des données a consisté à examiner les sites Web des établissements postsecondaires et à recueillir de l'information sur tous les programmes de stages annoncés. Cette phase de la collecte des données visait à déterminer les définitions, les préalables et les conditions associés aux stages. Les constatations dégagées dans cette phase ont révélé une divergence substantielle dans les programmes de stages offerts par les établissements postsecondaires, notamment l'engagement en temps, les préalables, les frais de participation et la rémunération.

Dans la deuxième phase de la collecte des données, nous avons recueilli les plans des programmes de stages auprès des établissements postsecondaires et les avons examinés par rapport au cadre de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Selon les constatations, d'importantes conditions pour l'apprentissage optimal font souvent défaut aux programmes de stages actuellement offerts dans les établissements postsecondaires de l'Ontario. Particulièrement, nous interprétons ces résultats comme une indication que les conditions d'apprentissage nécessaires pour assurer la qualité éducative optimale des stages ne sont pas remplies.

Trois principales recommandations ont été formulées afin d'accroître la valeur éducative des programmes de stages, y compris concevoir des activités d'apprentissage explicites et dirigées pour chaque phase de la théorie d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984); établir des rôles et des responsabilités clairs pour chacun des intervenants dans les stages; et accorder la primauté aux normes d'éducation au lieu des normes d'emploi. En focalisant la qualité éducative des expériences de stage, il serait possible d'aplanir bon nombre des questions controversées qui sont actuellement soulevées dans les discussions sur les stages, telles que l'absence de pertinence théorique et de supervision, l'exécution de tâches insignifiantes et l'exploitation des stagiaires.

Nous avons examiné plusieurs orientations pratiques et théoriques pour la recherche future. D'un point de vue pratique, il y aurait lieu d'élaborer une trousse d'outils pour les programmes de stages, destinée aux professeurs et aux professionnels des secteurs afin de concrétiser les recommandations en matière d'éducation formulées dans notre étude. Cette trousse offrirait aux intervenants des outils tangibles pour mettre en œuvre des stages éducatifs de grande qualité. D'un point de vue théorique, il reste plusieurs questions importantes à explorer, y compris qui est responsable d'assurer la qualité éducative des stages offerts par les organisations à l'extérieur des établissements postsecondaires; de quelle façon doit-on gérer les relations entre les intervenants lorsque des questions sont soulevées; et de quels types de ressources les coordonnateurs de cours ont-ils besoin pour améliorer la qualité des stages?

Nous recommandons surtout que des facteurs variables, comme l'engagement en temps ou les gains financiers, ne servent pas à déterminer la qualité des expériences de stage, mais qu'on se soucie plutôt d'enrichir l'aspect éducatif de ces expériences. Par conséquent, les stages doivent être structurés de manière délibérée ainsi qu'en concordance avec la théorie de l'apprentissage expérientiel, afin de réaliser les avantages des stages pour tous les intervenants.

## Bibliographie

- Alm, C. T. (1996). Using Student Journals to Improve the Academic Quality of Internships. *Journal of Education for Business*, vol. 84, n° 1 p. 55-61.
- Alpert, F., Heaney, J., et Kuhn, K. L. (2009). Internships in marketing: Goals, structures and assessment – Student, company and academic perspectives. *Australasian Marketing Journal*, 17(1), 36-45.
- Baird, B. N. (1996). *The Internship, Practicum, and Field Placement Handbook: A guide for the helping professions*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking classroom and community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carr, D. (2013). « Overlook the Value of Interns at Great Peril ». *The New York Times*. Consulté à : <http://www.nytimes.com/2013/11/25/business/media/overlook-the-value-of-interns-at-great-peril.html?pagewanted=all&r=0>
- Chapleo, C., Durán, M. V. C., et Díaz, A. C. (2011). « Do UK universities communicate their brands effectively through their websites? » *Journal of Marketing for Higher Education*, 21, 25-46.
- Callanan, G., et Benzing, C. (2004). « Assessing The Role Of Internships In The Career-oriented Employment of Graduating College Students ». *Education + Training*, 46(2), 82-89.
- Ciofalo, A. (1992). *Internships: Perspectives on Experiential Learning. A Guide to Internship Management for Educators and Professionals*. Melbourne, FL : Krieger Publishing Co.
- Clark, S. C. (2003). « Enhancing the Educational Value of Business Internships ». *Journal of Management Education*, 27(4), 472-484.
- Coco, M. (2000). « Internships: A try before you buy arrangement ». *SAM Advanced Management Journal*, 65(2), 41.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Macmillan.
- Divine, R. L., Linrud, J. K., Miller, R. H., et Wilson, J. H. (2007). « Required internship programs in marketing: Benefits, challenges, and determinants of fit ». *Marketing Education Review*, 17, 45-52.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., et Renn, K. A. (2010). *Student Development in College: Theory, research, and practice*. Deuxième édition. San Francisco : Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). « Service-learning: A balanced approach to experiential education ». *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, 1, 1-6
- Gault, J., Redington, J., et Schlager, T. (2000). « Undergraduate Business Internships And Career Success: Are They Related? » *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53.
- Gault, J., Leach, E., et Duey, M. (2010). « Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective ». *Education + Training*, 52(1), 76-88.
- Gouvernement de l'Ontario. (2000). Employment Standards Act, Part III: How This Act Applies. Ministry of Labour. Consulté à : [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws\\_statutes\\_00e41\\_f.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_00e41_f.htm)

- Hall, D. T. (1976). *Careers in Organizations*. Santa Monica, CA : Goodyear Publishing Company.
- Hanson, J. (1984). « Internships and the individual: Suggestions for implementing (or improving) and internship program ». *Communication Education*, 33(1), 53-61.
- Healey, M., et Jenkins, A. (2000). « Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education ». *Journal of Geography*, 99, 185-195.
- Hergert, M. (2009). « Student perceptions of the value of internships in business education ». *American Journal of Business Education*, 2(8), 9-14.
- Hicks, M., Weingarten, H. P., Jonker, L., et Liu, S. (2013). *The diversity of Ontario's colleges: A data set to inform the differentiation discussion*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Consulté à : [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/College\\_Differentiation\\_Report.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/College_Differentiation_Report.pdf)
- Hopkins, J. R. (1999). « Study abroad as a form of experiential education ». *Liberal Education*, 85(3), 1-5.
- Jowdy, E., McDonald, M., et Spence, K. (2004). « An integral approach to sport management internships ». *European Sport Management Quarterly*, 4(4), 215-233.
- Kane, S. T., Healy, C. C., et Henson, J. (1992). « College students and their part time jobs: Job congruency, satisfaction, and quality ». *Journal of Employment Counseling*, 29, 138-144.
- Knemeyer, A. M., et Murphy, P. R. (2002). « Logistics Internships: Employer and Student Perspectives ». *International Journal of Physical Distribution et Logistics Management*, 32(2), 135-152.
- Knouse, S. B., et Fontenot, G. (2008). « Benefits of the business college internship: A research review ». *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61-66.
- Knouse, S. B., Tanner, J. R., et Harris, E. R. (1999). « The Relation of College Internships, College Performance, and Subsequent Job Opportunity ». *Journal of Employment Counseling*, 36(1), 35-43.
- Kolb, D. A. (1981). « Learning styles and disciplinary differences ». Paru dans *The Modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*, A. W. Chickering (directeur), p. 232-255. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., et Mainemelis, C. (2001). « Experiential learning theory: Previous research and new directions ». Paru dans *Perspectives on Cognitive Learning and Thinking Styles*, R. J. Sternberg et L. F. Zhang (directeurs), p. 227-247. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kolb, A. Y., et Kolb, D. A. (2005). « Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education ». *Academy of Management, Learning et Education*, 4, 193-212.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Three promising alternatives for assessing college students' knowledge and skills*.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Lempert, D. H. (1996). *Escape from the Ivory Tower: Student adventures in democratic experiential education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in the Social Sciences*. New York : Harper Collins.
- Maskooki, K., Rama, D. V., et Raghunandan, K. (1998). « Internships in undergraduate finance programs ». *Financial Practice and Education*, 8, 74-82.
- McKnight, Z. (2013). « Young, unpaid workers face thin protections under Ontario law ». *Toronto Star*. Consulté à : [http://www.thestar.com/news/gta/2013/10/17/young\\_unpaid\\_workers\\_face\\_thin\\_protections\\_under\\_ontario\\_law.html](http://www.thestar.com/news/gta/2013/10/17/young_unpaid_workers_face_thin_protections_under_ontario_law.html)
- McMillan, S. (2000). « The microscope and the moving target: The challenge of applying content analysis to the World Wide Web ». *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77(1), 80-98.
- Mitra, A. (2005). « Creating immigrant identities in cybernetic space. Examples from a non-resident Indian website ». *Media, Culture and Society*, 27, 371-390.
- Moore, D. T. (2010). « Forms and issues in experiential education ». Paru dans *Experiential Education: Making the most of learning outside the classroom*, D. M. Qualters (directeur), p. 3-14). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Moorman, A. M. (2004). « Legal Issues and the Supervised Internship Relationship: Who is Responsible for What? ». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(2), 19-24.
- Mosley, A. (2013). « What Do Interns Mean to Your Company? ». *Huffington Post*. Consulté à : [http://www.huffingtonpost.com/ashley-mosley/what-do-interns-mean-to-y\\_b\\_4119440.html?utm\\_hp\\_ref=email\\_share](http://www.huffingtonpost.com/ashley-mosley/what-do-interns-mean-to-y_b_4119440.html?utm_hp_ref=email_share)
- Narayanan, V. K., Olk, P. M., et Fukami, C. V. (2010). « Determinants of internship effectiveness: An exploratory model ». *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61-80.
- O'Neill, N. (2010). « Internships as a high-impact practice: Some reflections on quality ». *Peer Review*, 12(4), 4-8.
- Paris, A. J., et Adams, H. G. (1994). *Your internship is as good as you make it: A practical guide to student internships*. Notre Dame, IN : National Consortium for Graduate Degrees for Minorities in Engineering, Inc. Consulté à : <http://eric.ed.gov/?id=ED379974>
- Paulson, S. K., et Baker, H. E. (1999). « An experiential approach to facilitate anticipatory socialization ». *The International Journal of Organizational Analysis*, 7, 365-378.
- Peretto Stratta, T. M. (2004). « The needs and concerns of students during the sport management internship experience ». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(2), 25-29.
- Perry, P. (1989). « Firms want more from marketing schools ». *Marketing News*, 23, 1-2.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and Epistemology*. Harmondsworth, UK : Penguin.
- Priest, S., et Gass, M. A. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign, IL : Human Kinetics.

- Raymond, M. A., McNabb, D. E., et Matthaei, C. F. (1993). « Preparing graduates for the workforce: The role of business education ». *Journal of Education for Business*, vol. 84, n° 1, p. 55-61.
- Rothman, M. (2007). « Lessons learned: Advice to employers from interns ». *Journal of Education for Business*, vol. 84, n° 1, p. 55-61.
- Ross, L. E., et Elechi, O. O. (2002). « Student attitudes towards internship experiences: From theory to practice ». *Journal of Criminal Justice Education*, 13(2), 297-312.
- Sattler, P. (2011). *Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Schultz, M., Hatch, M. J., et Larsen, M. H. (2000). *The Expressive Organisation*. Oxford : Oxford University Press.
- Schmutte, J. (1986). « Accounting internships: The state of the art ». *Journal of Accounting Education*, 4(1), 227-236.
- Sides, C. H., et Mrvica, A. (2007). *Internships: Theory and Practice*. Amityville, NY : Baywood Publishing Company, Inc.
- Snyder, A. E. (1999). « The college/university business internships: Identifying the program components and students' characteristics of a successful internship model ». *Dissertation Abstracts International*, A60(1), 52.
- Somerick, N. M. (2001). « A strategy for protecting the integrity of an internship program ». *Public Relations Quarterly*, 46(3), 40-42.
- Swift, C. O., et Kent, R. (1999). « Business School Internships: Legal Concerns ». *Journal of Education for Business*, vol. 84, n° 1, p. 55-61.
- Taylor, M. S. (1988). « Effects of College Internships on Individual Participants ». *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401.
- Thiel, G. R., et Hartley, N. T. (1997). « Cooperative education: A natural synergy between business and academia ». *SAM Advanced Management Journal*, 62, 19-24.
- Tovey, J. (2001). « Building Connections between Industry and University: Implementing an Internship Program at a Regional University ». *Technical Communication Quarterly*, 10(2), 225-239.
- Weingarten, H. P., M. Hicks, L. Jonker et S. Liu. (2013). *La diversité des universités ontariennes : ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Consulté à : [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Diversity\\_ENG.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Diversity_ENG.pdf)

