



Un guide pratique pour l'apprentissage intégré au travail

2^E ÉDITION

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



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Auteur-rices primaires

Ashley Stirling
Gretchen Kerr
Jenessa Banwell
Ellen MacPherson
Amanda Heron

Membres du comité consultative

Melissa Berger
Tracey Bowen
Maria Cantalini-Williams
Lisa Chambers
Ruth Childs
Rick Ezekiel
Lori Goff
Robyne Hanley-Dafoe
Pamela Healey
William R. Holmes
Duncan MacDuff
John Marris
Jane McDonald
Eileen O'Connor
Julie Peters
Mary Preece
Judene Pretti
Georgia Quartaro
Rod Skinkle
Jennifer Storer-Folt
Lisa Whalen
Richard Wiggers

Collaborateur-rices 2^e édition

Nia Spooner
Lena Balata

Crédits de conception

Hambly & Woolley Inc.

Un guide pratique pour l'apprentissage intégré au travail

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

2^E ÉDITION



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



Chers lecteur·rices,

Lors de sa première publication en 2016, le *Guide pratique pour l'apprentissage intégré au travail* (AIT) a fourni un cadre pour l'élaboration de programmes d'AIT et a constitué une ressource importante pour le secteur. Depuis lors, l'enseignement supérieur a mis l'accent sur l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI). Les établissements d'enseignement postsecondaire ont également accordé une nouvelle attention au réaménagement des programmes et à l'élaboration de politiques et de pratiques institutionnelles plus inclusives. Afin de garantir que les expériences d'apprentissage restent pertinentes et accessibles à tous les étudiant·es, cette nouvelle édition propose un second regard sur l'AIT, avec une attention particulière en ce qui concerne l'EDI.

Outre l'utilisation continue de la théorie de Kolb (1984) comme cadre d'orientation pour l'apprentissage expérientiel, il est également important d'intégrer des théories qui contextualisent et améliorent les expériences d'AIT de qualité pour chaque étudiant·e. L'AIT de qualité doit inclure des étudiant·es issus de groupes historiquement, constamment ou systématiquement marginalisés, « [honorant] la diversité de tous les membres » (ACE-WIL, n.d.). L'intégration des principes d'EDI dans les éléments fondamentaux de la théorie de Kolb (1984) reflète un engagement en faveur d'approches équitables et inclusives dans la programmation de l'AIT et facilite la réussite des étudiant·es. Ce guide actualisé constitue un outil de réflexion pour les employeurs, les établissements et ceux qui pratique l'AIT, ainsi qu'une ressource pour l'application pratique des cadres théoriques et conceptuels qui soutiennent des programmes équitables et inclusifs et favorisent des résultats de qualité pour tous·tes les étudiant·es. Nous reconnaissons que la décolonisation est également essentielle pour améliorer notre travail, mais nous ne l'avons pas abordée directement dans cette version du guide.

Ce guide présente trois thèmes principaux qui soulignent les aspects importants d'un programme d'AIT de qualité : les soutiens centrés sur l'étudiant·e, les partenariats durables en matière d'AIT et l'évaluation et le développement du programme. Ces thèmes sont intégrés dans l'ensemble du guide afin de mettre en évidence les pratiques actuelles et émergentes dans les programmes d'AIT de qualité qui se concentrent intentionnellement sur l'accès équitable pour tous·tes les étudiant·es. En outre, nous avons incorporé des programmes en vedette, qui présentent des programmes ou des pratiques de l'AIT qui illustrent ces thèmes.

Ce guide ne propose pas d'approche unique pour créer le programme d'AIT idéal. Dans le prolongement de la première édition, nous proposons des conseils pour améliorer la qualité de l'AIT pour tous les apprenants, renforcer les relations entre les employeurs, les étudiant·es et les établissements, et progresser vers une reconnaissance et une intégration significatives de l'EDI dans les programmes d'AIT.

Cordialement

Nia Spooner

Lena Balata

Table des matières

CHAPITRE 1

L'AIT fondé sur la théorie	15
Définition de l'éducation et de l'apprentissage par l'expérience.....	16
Théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb.....	17
Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel.....	17
Cycle d'apprentissage expérientiel.....	18
Quatre grands modes d'apprentissage.....	19
Styles d'apprentissage de base.....	19
L'apprentissage expérientiel en tant que processus de développement.....	20
Critiques de l'éducation expérientielle.....	21
Critiques de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb.....	22
Autres théories expérientielles et de l'AIT.....	26
Cadres supplémentaires pour soutenir l'EDI dans l'AIT.....	27
Intersectionnalité.....	27
Pédagogie adaptée à la culture.....	27
Théorie critique de la race dans l'éducation.....	28
Résumé de l'apprentissage expérientiel et de l'AIT fondé sur la théorie.....	29

CHAPITRE 2

Une expérience utile	31
Expérience professionnelle structurée.....	32
Formes d'expérience professionnelle structurée.....	33
Conception de l'expérience professionnelle : Mise en œuvre du projet et participation au travail.....	34
Résultats, évaluation et plans de l'apprentissage.....	35
Développer les résultats de l'apprentissage.....	36
Évaluation des résultats d'apprentissage.....	43
Plans d'apprentissage.....	53

Faciliter un environnement d'apprentissage	57
Espaces d'apprentissage	57
Mentorat	58
Prise en compte des étudiant-es handicapé-es	61
Gestion des risques	62
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérience utile	65

CHAPITRE 3

Réflexion	69
Définir la réflexion	70
Réflexion critique	70
Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action	70
Réflexion en boucle simple et en boucle double	71
Réflexion superficielle et réflexion approfondie	71
Antécédents et caractéristiques d'une réflexion de qualité	72
Le modèle DEAL pour la réflexion critique	74
L'importance de la réflexion dans l'AIT	76
Concevoir et enseigner la réflexion	76
Pratiques pédagogiques	76
Exercices de réflexion	79
Évaluation de la réflexion	83
Défis de la réflexion	93
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter la réflexion	94

CHAPITRE 4

Intégration de la théorie et de la pratique	96
Intégrer la théorie et la pratique dans l'expérience de l'AIT	97
Les défis de l'intégration de la théorie et de la pratique	98
Approches pour l'intégration de la théorie et de la pratique	98
Recommandations pour une meilleure intégration	99
Faciliter le lien entre théorie et pratique grâce à l'apprentissage autodirigé	103
Avantages de l'apprentissage autodirigé	104
Cadre théorique de l'apprentissage autodirigé	104
Les défis de l'approche de l'apprentissage autodirigé	106

Faciliter le lien entre théorie et pratique grâce à l'apprentissage dirigé par l'enseignant-e	108
Soutenir l'apprentissage autodirigé des étudiant-es	108
Enseignement de connaissances et de compétences spécifiques à une matière et transférables	109
Domaines de préparation pour faciliter le lien entre théorie et pratique	110
Division erronée de la théorie et de la pratique	112
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique	113

CHAPITRE 5

Expérimenter de nouvelles idées	116
Expérimentation	117
Définition et aperçu	117
Élaboration d'un plan d'expérimentation	119
Créativité	123
Adaptabilité	126
Repousser les limites	129
Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiant-es	133

CHAPITRE 6

Évaluer votre programme d'AIT	135
Qu'est-ce que l'évaluation de programme?	136
Importance de l'évaluation des programmes	136
Différence entre l'évaluation et la recherche	138
Le processus d'évaluation	139
Questions relatives à l'évaluation du programme d'AIT	142
Évaluation des besoins	143
Mise en œuvre	144
Efficacité	145
Paradigmes et modèles d'évaluation des programmes d'AIT	147
Paradigme postpositiviste : Modèle des quatre niveaux de Kirkpatrick	148
Paradigme pragmatique : Modèle CIPP	151
Paradigme pragmatique : Cadre RE-AIM	152
Paradigme constructiviste : Approche de l'évaluation sans objectif de Scriven	153
Paradigme constructiviste : Approche de l'étude de cas	154
Paradigme transformatif : valuation participative et transformative	155

Considérations éthiques	159
Résumé des pratiques efficaces pour l'évaluation du programme d'AIT	161

CHAPITRE 7

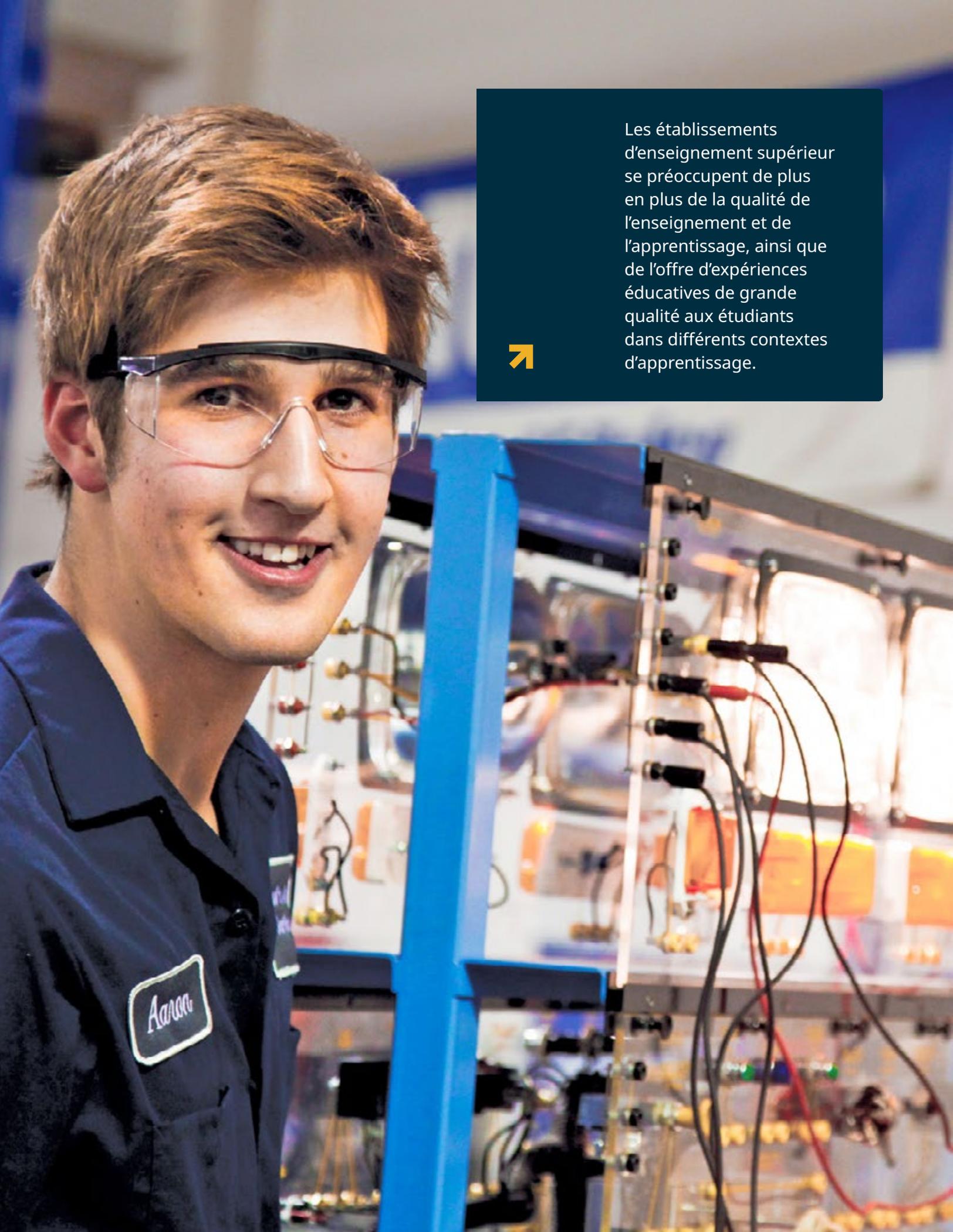
Aller de l'avant avec l'AIT	162
Relier l'AIT au programme d'études du cursus académique	163
Construire des partenariats efficaces avec les organisations sur le lieu de travail	166
Financement de partenariats durables et d'un AIT de qualité	168
Résumé des pratiques efficaces pour aller de l'avant avec l'AIT	172

CHAPITRE 8

Recommandations finales	173
Améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée	174
Six principaux critères de qualité	175

Références	179
-------------------------	------------

Annexe : Exemples d'expériences d'apprentissage aux fins d'enseignement.....	190
---	------------



Les établissements d'enseignement supérieur se préoccupent de plus en plus de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de l'offre d'expériences éducatives de grande qualité aux étudiants dans différents contextes d'apprentissage.



Introduction à ce guide

Ce guide est destiné à servir de ressource pour améliorer l'apprentissage et le développement des étudiant·es dans l'enseignement supérieur par le biais d'une expérience professionnelle inclusive et structurée.

L'apprentissage intégré au travail est une pratique pédagogique selon laquelle les étudiant·es apprennent grâce à l'intégration d'expériences dans des contextes éducatifs et professionnels (Billett, 2009).

L'apprentissage intégré au travail s'est imposé comme une stratégie pédagogique clé pour améliorer l'apprentissage et le développement des étudiant·es (Kennedy et al., 2015).

L'intégration de l'apprentissage curriculaire à l'expérience professionnelle permet aux étudiant·es de combiner la théorie et la pratique dans un environnement de travail réel, d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension et d'améliorer les capacités liées au travail (Cooper et al., 2010; Tunny et al., 2022).

L'apprentissage intégré au travail est devenu de plus en plus populaire dans l'enseignement supérieur (Chatoor & Balata, 2023; Smigiel et al., 2015; Tunny et al., 2022).

Au Canada, environ la moitié des étudiant·es universitaires et 65 à 70 % des étudiant·es des collèges participent à un apprentissage intégré au travail au cours de leurs études postsecondaires (Business+Higher Education Roundtable, 2020).



Typologie de l'AIT

Le terme « apprentissage intégré au travail » (AIT) est souvent utilisé de manière interchangeable avec l'apprentissage basé sur le travail, l'apprentissage basé sur la pratique, l'apprentissage lié au travail, l'apprentissage professionnel, l'apprentissage expérientiel, l'éducation coopérative, l'éducation clinique, l'internat, le stage et l'éducation sur le terrain, pour n'en citer que quelques-uns (Sattler, 2011). L'AIT est souvent inclus dans le cadre plus large de l'« apprentissage expérientiel ».

Afin de clarifier la terminologie de l'AIT, plusieurs modèles et typologies de l'AIT ont été proposés (Calway, 2006; Cooper et al., 2010; Furco, 1996; Guile & Griffiths, 2001; Keating, 2006; Rowe et al., 2012; Schuetze & Sweet, 2003). Sattler (2011) décrit spécifiquement l'offre d'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario et propose une typologie pour expliquer les différents types d'expériences d'AIT dans les collèges et les universités, notamment de la manière suivante : la *formation systématique*, dans laquelle le lieu de travail est « l'élément central de l'apprentissage

(p. ex., la formation d'apprenti) »; l'*expérience professionnelle structurée*, dans laquelle les étudiant-es sont « familiarisés avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'enseignement postsecondaire (p. ex., l'expérience sur le terrain, la pratique professionnelle, le programme coopératif, les stages) »; et les *partenariats institutionnels*, qui se réfèrent aux « activités d'enseignement postsecondaire [conçues] pour atteindre les objectifs de l'industrie ou de la communauté (p. ex., l'apprentissage par le service) » (p. 29).

Apprentissage intégré au travail (Sattler, 2011, p. 29)



Formation systématique

Le lieu de travail est l'élément central de l'apprentissage (p. ex., la formation d'apprenti)



Expérience professionnelle structurée

Familiarisation avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'enseignement postsecondaire (p. ex., expérience sur le terrain, pratique professionnelle, programme coopératif, stages)



Partenariats institutionnels

Activités d'enseignement postsecondaire visant à atteindre les objectifs de l'industrie ou de la communauté (p. ex., apprentissage par le service)



Les possibilités d'apprentissage intégré au travail favorisent l'épanouissement personnel et professionnel, et enrichissent l'expérience de l'enseignement supérieur des étudiants.

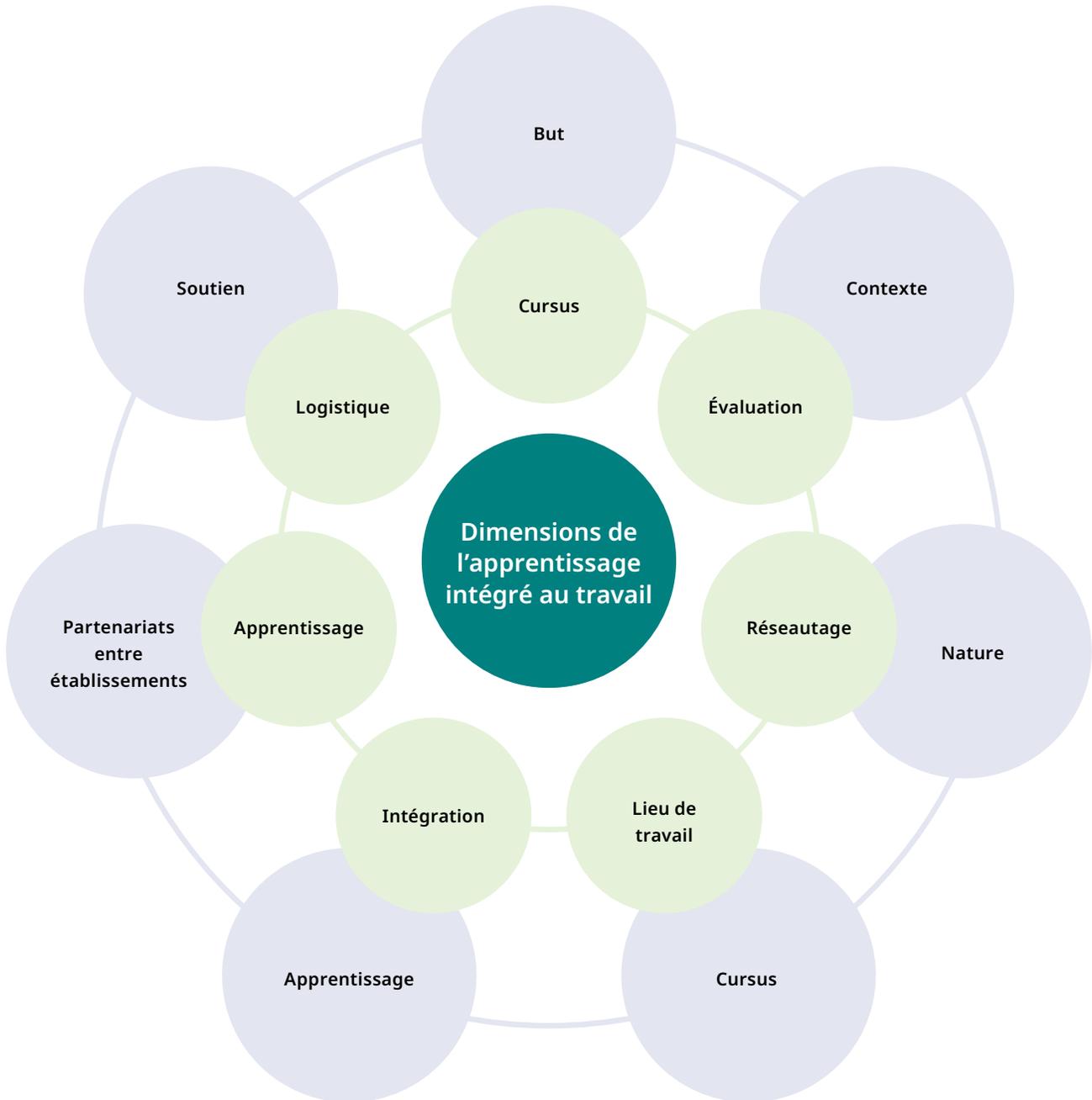


Dimensions clés de l'AIT

Outre les modèles et les typologies, des dimensions clés de la programmation de l'AIT ont été suggérées. Cooper et al. (2010) ont ciblé sept dimensions clés, à savoir : l'objectif, le contexte, la

nature de l'intégration, le programme d'études, l'apprentissage, les partenariats institutionnels et le soutien apporté à l'étudiant-e et au lieu de travail. En s'appuyant sur cette liste, Cantalini-Williams (2015) a proposé son cadre « CANWILL » pour développer des stages d'AIT efficaces

(curriculum, assessment, networking, workplace, integration, learning and logistics (curriculum, évaluation, réseautage, lieu de travail, intégration, apprentissage et logistique)), en ajoutant l'évaluation et la logistique comme dimensions de la prestation d'expériences d'AIT.



L'objet de ce guide

Ce guide est destiné à servir de ressource pour les enseignant-es, le personnel, les responsables académiques et les développeurs pédagogiques engagés dans le développement, la facilitation et/ou l'évaluation de programmes d'apprentissage intégré au travail. Ce guide se concentre sur l'amélioration de la qualité éducative des programmes d'AIT. Plusieurs aspects des dimensions de l'AIT de Cooper et al. (2010) et de Cantalini-Williams (2015), tels que l'objectif, le contexte et les partenariats institutionnels, seront mentionnés tout au long du guide, l'apprentissage des étudiant-es étant la dimension principale. En utilisant le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, nous suggérons des pratiques efficaces pour aborder chacun des modes d'apprentissage que sont l'expérience, la réflexion, la théorisation et l'expérimentation au sein d'un programme d'AIT dans l'enseignement supérieur, afin d'optimiser l'apprentissage et le développement des étudiant-es.

Bien que les informations contenues dans ce guide puissent s'appliquer à plusieurs types d'AIT, y compris la formation systématique (p. ex., la formation d'apprenti) et les partenariats institutionnels (p. ex., l'apprentissage par le service), ce guide a été élaboré en mettant l'accent sur l'expérience structurée de l'AIT, telle que les stages, les placements, les coopératives, les expériences sur le terrain, la pratique professionnelle et les stages cliniques. Si l'on considère ces formes d'expérience professionnelle structurée dans leur ensemble, leur intention est d'intégrer la théorie et la pratique et d'offrir aux étudiant-es de l'enseignement postsecondaire une expérience d'apprentissage précieuse dans un environnement de travail réel (Sattler, 2011). Par conséquent, ce guide a été rédigé dans l'intention de fournir des pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative de la variété d'expériences de travail structurées qui sont offertes dans les programmes d'enseignement postsecondaire.

Il est important de noter que l'obtention d'un AIT de qualité pour tous-tes les

étudiant-es représente un défi. Des obstacles bien documentés existent pour les groupes marginalisés de manière historique, persistante ou systémique (MHPS). Par exemple, les étudiant-es handicapé-es ne participent pas à l'AIT au même rythme que leurs homologues en raison de difficultés d'adaptation, qui peuvent être identiques ou différentes des adaptations en classe, et de l'absence ou de l'insuffisance de pratiques d'EDI basées sur l'emploi (Gatto et al., 2020, 2021; Harvey et al., 2017; Tunny et al., 2022). Les étudiant-es ont indiqué leurs hésitations ou leurs craintes de divulguer des renseignements sur leur handicap à leur conseiller en AIT, et ainsi que leurs perceptions négatives quant au soutien et aux aménagements offerts dans le cadre de leur stage d'AIT (Boye, 2022; Gatto et coll., 2020; Tunny et coll., 2022). Et si l'on tient compte des barrières intersectionnelles fondées sur la race, le genre et le handicap, les chances d'accéder à un AIT de qualité pour ces étudiant-es sont bien moindres (Boye, 2022). En outre, d'après le peu de documentation sur les expériences des étudiant-es LGBTQIA2+ en AIT, un bon nombre a signalé des cas de discrimination, de harcèlement et d'abus lors de leur stage d'AIT, en particulier pendant la phase de recrutement (Tunny et al., 2022; Mallozzi & Drewery, 2019). Une étude sur les expériences des étudiant-es LGBTQIA2+ dans une université canadienne a révélé que les étudiant-es se sentaient gêné-es par leur identité pendant leurs recherches d'apprentissage expérientiel (Mallozzi & Drewery, 2019). Enfin, les établissements d'enseignement supérieur ont l'habitude d'exclure et de marginaliser les Autochtones (Cameron et Rexe, 2022; Nielsen et coll., 2022; Thakur, 2021), et nous pouvons en constater les effets persistants dans les programmes d'AIT. Il s'agit notamment du fait que les étudiant-es autochtones sont moins bien rémunéré-es que les étudiant-es non autochtones tout au long de leur expérience d'AIT (Arney, 2022), et de l'accès inéquitable aux possibilités d'AIT conséquence de l'éloignement géographique et de la vie en zones rurales (Cameron et Rexe, 2022).

Ces résultats soulignent l'importance de documenter les expériences d'un plus grand nombre d'étudiant-es et mettent en évidence la sous-représentation critique des étudiant-es issus des groupes MHPS dans l'AIT. La création et l'offre de programmes d'AIT de qualité sont essentielles pour lutter contre les disparités et les obstacles que rencontrent les étudiant-es. La programmation de l'AIT devrait refléter une compréhension holistique des étudiant-es, y compris de leurs identités intersectionnelles, de leurs antécédents systémiques, historiques et contextuels et des obstacles à l'accès. L'AIT de qualité reflète également les principes de l'EDI de manière évolutive et itérative et nécessite une réflexion et une réévaluation constantes. Ces idées fondamentales sont mises en exergue tout au long de ce guide.

Le chapitre 1 donne un aperçu de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et d'autres théories axées sur l'inclusion et l'équité et pertinentes pour des programmes d'AIT de qualité. Ces théories servent de base aux autres chapitres. Les chapitres 2 à 5 fournissent des informations générales et des recommandations de pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des programmes d'AIT tout en abordant chacun des quatre modes d'apprentissage de Kolb : l'expérience utile (chapitre 2), la réflexion (chapitre 3), l'intégration de la théorie et de la pratique (chapitre 4) et l'application de nouvelles idées (chapitre 5). Le chapitre 6 contient des informations sur l'évaluation des programmes d'AIT, y compris des stratégies pour évaluer l'efficacité d'un programme d'AIT pour l'apprentissage et le développement des étudiant-es. S'appuyant sur les chapitres précédents, le chapitre 7 propose des recommandations pour une intégration plus large des programmes d'études et des partenariats significatifs avec les secteurs, le gouvernement et les organisations communautaires afin de faire progresser la pratique pédagogique et la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée dans l'enseignement supérieur.

Trois aspects de l'AIT de qualité sont intégrés dans ce guide et mis en évidence

dans les programmes : (1) soutien centré sur l'étudiant-e; (2) partenariats durables en matière d'AIT; et (3) développement et évaluation de programmes.

Un soutien centré sur l'étudiant-e

Les expériences d'AIT de qualité sont définies par l'engagement et la réussite des étudiant-es (Jackson et al., 2023). Placer les étudiant-es au centre de l'AIT permet non seulement de soutenir des environnements inclusifs qui « accentuent les avantages des lieux de travail diversifiés » (Thakur, 2021, p. 15), mais aussi de permettre aux établissements et à ceux qui pratiquent l'AIT de mieux comprendre, reconnaître et valider les expériences vécues par les étudiant-es. Une étude sur les perceptions des spécialistes d'AIT en Ontario a révélé qu'une étroite collaboration avec les étudiant-es étaient plus susceptibles de les garder au courant des défis ou des difficultés auxquels les étudiant-es étaient confronté-es (Cukier et al., 2018). Ces défis peuvent survenir avant l'activité d'AIT. Par exemple, les étudiant-es handicapé-es peuvent avoir besoin de soutien pendant la recherche d'emploi ou les processus de recrutement, ce qui oblige les spécialistes de l'AIT à comprendre les besoins de l'étudiant-e avant de s'engager dans une expérience d'AIT. Un soutien centré sur l'étudiant-e, avec les adaptations appropriées au programme d'études et au lieu de travail, peut également garantir que les étudiant-es handicapé-es s'engagent avec succès dans l'AIT (Melis-De Lamper & Benner, sous presse). L'engagement a été associé à des relations

plus fortes entre spécialiste et étudiant-e (Bulk et al., 2023) et à la construction d'un « sens du but » (Jackson et al., 2023, p. 6) pour tous-tes les étudiant-es.

Partenariats durables pour l'AIT

Les employeurs et les établissements ont une responsabilité partagée dans la création et le maintien d'environnements d'AIT inclusifs (Jackson et al., 2023). Des partenariats solides et durables sont essentiels pour développer et maintenir la qualité des programmes (Bulk et al., 2023; Jackson et al., 2017; Smith et al., 2014). Grâce à des relations solides, les employeurs et les établissements peuvent s'assurer que leurs attentes sont alignées (Jackson et al., 2017); les spécialistes peuvent également aider les employeurs à comprendre les aspects essentiels de l'AIT, notamment le mentorat pour soutenir le développement des étudiant-es (Jackson et al., 2017; Ramji et al., 2021; Tunny et al., 2022). Des partenariats solides contribuent également à faciliter les efforts visant à utiliser des cadres inclusifs dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'AIT. Ces travaux peuvent éclairer les efforts déployés par les employeurs pour améliorer les lieux de travail de manière plus générale, au-delà des placements d'étudiant-es; avec les conseils des spécialistes de l'AIT, les employeurs peuvent élaborer des pratiques d'embauche et des initiatives sur le lieu de travail plus équitables (Bulk et al., 2023; Cukier et al., 2018).

Développement et évaluation des programmes

Les principes de l'EDI peuvent être intégrés à tous les stades des programmes d'AIT. Par exemple, le développement du programme peut se concentrer sur le soutien de la relation entre l'employeur et l'étudiant-e par le biais des ressources de soutien disponibles, y compris les possibilités de formation au mentorat pour les employeurs (Jackson et al., 2017; Thakur, 2021). Les employeurs et les spécialistes peuvent s'assurer que tous les aspects de l'expérience, du recrutement à l'évaluation finale, sont accessibles aux étudiant-es ayant des styles et des besoins d'apprentissage divers. Les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent élaborer des stratégies de recrutement visant diverses zones géographiques et reflétant les identités intersectionnelles des étudiant-es. Les affichages peuvent également ne pas mettre l'accent sur les critères académiques traditionnels et les critères de mérite et mettre en avant les opportunités de développement des étudiant-es (Harvey et al., 2017; Itano-Boase et al., 2021; Tunny et al., 2022). Les outils d'évaluation de l'AIT peuvent favoriser un environnement culturellement sûr : les spécialistes et les employeurs peuvent s'efforcer de comprendre le contexte de l'étudiant-e et les obstacles systémiques rencontrés (Ramji et al., 2021). Cet environnement peut contribuer à garantir que les étudiant-es, les employeurs et les spécialistes puissent développer des relations respectueuses (Ramji et al., 2021).



Pour s'assurer de la qualité pédagogique de l'expérience d'apprentissage intégré au travail, ces programmes doivent être intentionnellement structurés et ancrés dans la théorie empirique de l'apprentissage.

Comment utiliser ce guide

Ce guide est conçu de manière à pouvoir être lu du début à la fin, ou à permettre aux lecteur·rices d'accéder directement aux sujets qui les intéressent.

Chaque chapitre fournit une combinaison d'informations générales sur le sujet, de définitions clés, de possibilités de réflexion sur les pratiques d'AIT passées ou présentes, d'exemples d'outils et d'activités, de mises en lumière de programmes et d'histoires de réussite illustrant des pratiques efficaces en matière de programmation de l'AIT.

L'intention est que chaque lecteur·rice apporte son expérience personnelle de l'AIT à la lecture et à l'interprétation du matériel inclus dans ce guide. Après avoir réfléchi à ses expériences antérieures à la lumière du matériel partagé dans ce guide, chacun·e sera en bonne position pour développer un plan d'action visant à améliorer la qualité éducative de ses programmes d'AIT structurés.

Pour garantir la qualité éducative de l'expérience de l'AIT, il est important que ces programmes soient délibérément structurés et fondés sur la théorie empirique de l'apprentissage.

Lorsqu'elle est efficace, l'expérience de l'AIT offre de nombreux avantages aux étudiant·es, aux superviseur·es et aux employeurs sur le lieu de travail, aux établissements d'enseignement supérieur et à l'industrie, au gouvernement et aux partenaires communautaires (Aprile & Knight, 2019; Itano-Boase et al., 2021; Jackson et al., 2023; McRae et al., 2023; Sattler & Peters, 2012). Toutefois, par rapport à l'enseignement traditionnel en classe, la prestation des programmes d'AIT exige de nouvelles stratégies d'enseignement, notamment l'intégration délibérée de la théorie et de la pratique, l'élaboration de résultats d'apprentissage spécifiques pour la pratique, ainsi que

des exercices de réflexion et des devoirs créatifs (Kennedy et al., 2015; Smigiel et al., 2015). L'enseignement de ces cours/programmes met également fortement l'accent sur l'apprentissage autodirigé et la responsabilité professionnelle des étudiant·es sur le lieu de travail (Cukier et al., 2018; Drysdale & McBeath, 2018; Smigiel et al., 2015).

Un autre élément à prendre en compte dans la mise en œuvre de l'AIT est

l'efficacité des programmes d'insertion professionnelle pour améliorer l'apprentissage et le développement des étudiant·es. Plus précisément, en reconnaissant que les avantages de l'AIT ne sont pas implicites dans le travail lui-même, mais plutôt dans l'intégration de la théorie et de la pratique facilitée par l'expérience de l'AIT (Billett, 2009; Cooper et coll., 2010), il est important d'examiner comment cette intégration peut être réalisée le plus efficacement possible.

Ce guide comprend les éléments suivants :



Terminologie clé

Définition de la terminologie clé



Recommandations et lignes directrices

Recommandations, lignes directrices et conseils pour une pratique efficace



Essayez-le!

Exemples d'outils, de devoirs, d'exercices et d'activités en classe



Questions de réflexion

Questions/exercices de réflexion personnalisés



Histoires de réussite

Exemples et récits partagés par des professeurs et du personnel dirigeant des programmes d'AIT dans des collèges et universités de l'Ontario



Pleins feux sur les programmes

Exemples de programmes d'AIT ayant intégré avec succès les principes d'équité, de diversité et d'inclusion

Avantages de l'apprentissage intégré au travail



Étudiant-es

- Expérience pratique
- Apprentissage appliqué
- Développement des compétences/professionnel
- Mise en réseau
- Exploration de carrière
- Avantage sur le marché du travail
- Amélioration de la transition vers le lieu de travail
- Réussite professionnelle future
- Croissance personnelle
- Conscience de soi
- Renforcement de l'engagement communautaire au niveau local et mondial



Superviseur-e/ employeur

- Accès à des étudiant-es de qualité pour des emplois temporaires
- Introduction de nouvelles idées et d'innovations dans les projets de travail
- Accès aux connaissances et ressources théoriques actuelles
- Développement des compétences de l'employeur en matière de coaching et de leadership, y compris des compétences pour soutenir les étudiant-es historiquement marginalisés
- Renforcement de l'éducation et de la formation antérieures
- Possibilité d'emploi à temps plein/permanent pour un-e candidat-e après l'obtention de son diplôme



Établissement académique

- Engagement accru de la communauté
- Amélioration de la communication avec le gouvernement, la communauté et l'industrie
- Possibilités d'amélioration des programmes d'études grâce à un contenu appliqué qui soit inclusif et accessible à tous-tes les étudiant-es
- Amélioration de l'éducation, de la satisfaction et de l'engagement des étudiant-es
- Amélioration du recrutement des étudiant-es



Chantier

- Développement et maintien d'une réputation positive
- Application des connaissances théoriques au lieu de travail
- Possibilités d'évaluation
- Amélioration du moral des employés
- Possibilités de recrutement de diplômés solides et prêts à travailler
- Possibilités de créer des espaces accueillants, inclusifs et culturellement sûrs

Références : Coco, 2000; Cukier et al., 2018; Divine et al., 2007; Eady et al., 2022; Gatto et al., 2021; Gault et al., 2010; Gault et al., 2000; Huling, 2001; Hynie et al., 2011; Knemeyer & Murphy, 2002; Knouse & Fontenot, 2008; Nielsen et al., 2022; Paris & Adams, 1994; Denmark & Podsen, 2013; Ross & Elechi, 2006; Sattler, 2011; Sattler & Peters, 2012; Schmutte, 1986; Thakur, 2021; Tunny et al., 2022; Weible, 2009



1

L'AIT fondé sur la théorie

Afin de jeter les bases d'une meilleure compréhension de l'AIT, ce chapitre introductif définit l'éducation et l'apprentissage expérientiel et donne un aperçu de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, y compris les théories historiques qui ont conduit à son développement. Les principes de l'apprentissage expérientiel de Kolb, le cycle d'apprentissage expérientiel, les styles d'apprentissage et le processus de développement sont résumés et suivis de critiques de la théorie et d'un examen d'autres théories et modèles applicables à l'AIT.

Définition de l'éducation et de l'apprentissage par l'expérience

« L'apprentissage expérientiel » commence par l'éducation expérientielle au sens large et se poursuit par l'apprentissage expérientiel sur le terrain. L'apprentissage intégré au travail (AIT) est l'un des moyens de faciliter l'apprentissage sur le terrain.

L'éducation expérientielle se réfère globalement à un processus philosophique qui guide le développement d'expériences d'apprentissage structurelles et fonctionnelles, se préoccupe de l'éthique de la connaissance et définit les normes générales des environnements d'apprentissage (Roberts, 2012). **L'apprentissage expérientiel** est considéré comme représentant les techniques ou mécanismes spécifiques qu'un individu peut mettre en œuvre pour acquérir des connaissances ou atteindre des objectifs d'apprentissage (Roberts, 2012). L'apprentissage expérientiel a également des racines dans les modes d'existence autochtones (c'est-à-dire « apprendre en faisant ou en voyant ») (Cajete, 1994, p. 33). Selon Keeton et Tate (1978), l'apprentissage est expérientiel lorsque « l'apprenant est directement en contact avec les réalités étudiées... S'en suit donc une rencontre directe avec le phénomène étudié plutôt qu'une simple réflexion à son sujet » (p. 2). En outre, Beard et Wilson (2013) considèrent l'expérience comme le pont entre un individu et son environnement externe (p. 26). En conséquence, Boud et al. (1993) suggèrent qu'il n'est guère utile de dissocier l'apprentissage de l'expérience, car l'expérience est le principal

facilitateur de l'apprentissage. Ce type d'apprentissage peut être réalisé dans un cadre académique (p. ex., des mécanismes permettant de tester des concepts théoriques sur le lieu de travail) et/ou dans des environnements extrascolaires (p. ex., des techniques pour apprendre à patiner) (Roberts, 2012). Essentiellement, l'apprentissage expérientiel est « le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 38). Bien que le rôle de l'expérience en tant que pierre angulaire de l'apprentissage soit largement soutenu, il convient de noter que l'apprentissage n'est pas le résultat automatique de l'expérience (Beard & Wilson, 2013). Au contraire, l'engagement délibéré dans une expérience (p. ex., la réflexion critique sur les aspects de l'expérience) est nécessaire pour un apprentissage expérientiel efficace (Beard & Wilson, 2013).

L'apprentissage expérientiel peut être facilité dans l'enseignement postsecondaire par **l'apprentissage intégré au travail**, qui est un terme général englobant diverses possibilités d'apprentissage centrées sur l'intégration de l'apprentissage académique et de l'application pratique dans un environnement de travail choisi (Sattler, 2011).

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

L'éducation expérientielle est le processus philosophique qui guide le développement d'expériences d'apprentissage structurelles et fonctionnelles.

L'apprentissage expérientiel fait référence aux techniques ou mécanismes spécifiques qu'un individu peut mettre en œuvre pour acquérir des connaissances ou atteindre des objectifs d'apprentissage.

(Roberts, 2012)

Théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb

S'inspirant des travaux de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1978), la théorie de David A. Kolb (1984) repose sur l'idée que l'apprentissage se produit lorsqu'un individu reconnaît une expérience personnelle et transforme cette expérience par le biais de son affect, de ses perceptions, de ses connaissances et/ou de ses comportements.

Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel

Kolb et Kolb (2005) ciblent six principes fondamentaux sur lesquels repose la théorie de l'apprentissage expérientiel :

1. L'apprentissage est un processus;
2. L'apprentissage est fondé sur l'expérience;
3. L'apprentissage implique la maîtrise des quatre modes d'apprentissage;
4. L'apprentissage est un processus holistique d'adaptation;
5. L'apprentissage se produit lorsqu'un individu interagit avec son environnement; et
6. La connaissance est créée par l'apprentissage.

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel

- 1. L'apprentissage est un processus.**
 - Promouvoir la reconnaissance par l'étudiant·e de ses apprentissages formels et informels antérieurs
 - L'apprentissage des étudiant·es est considéré comme un processus continu
 - Encourager la modification des idées ou des techniques tout au long de l'expérience de l'AIT
- 2. L'apprentissage est fondé sur l'expérience.**
 - Introduire les expériences d'apprentissage des étudiant·es à un rythme et selon une progression appropriés
 - Remettre en question les idées préconçues des étudiant·es à la lumière de nouvelles expériences, théories et réflexions
- 3. L'apprentissage implique la maîtrise des quatre modules d'apprentissage.**
 - Offrir aux étudiant·es la possibilité d'expérimenter, de réfléchir, d'élaborer des théories et de les appliquer
- 4. L'apprentissage est un processus holistique d'adaptation.**
 - Aborder les sentiments, les perceptions, les pensées et les comportements réels des étudiant·es tout au long de l'expérience de l'AIT
- 5. L'apprentissage se produit lorsqu'un individu interagit avec son environnement.**
 - Fournir aux étudiant·es une expérience dans un environnement réel plus large (p. ex., sur le lieu de travail)
- 6. La connaissance est créée par l'apprentissage.**
 - L'apprentissage doit être individualisé pour chaque étudiant·e
 - Confier aux étudiant·es la responsabilité de leur propre apprentissage

Adapté de Kolb (1984) et Stirling (2013).

Cycle d'apprentissage expérientiel

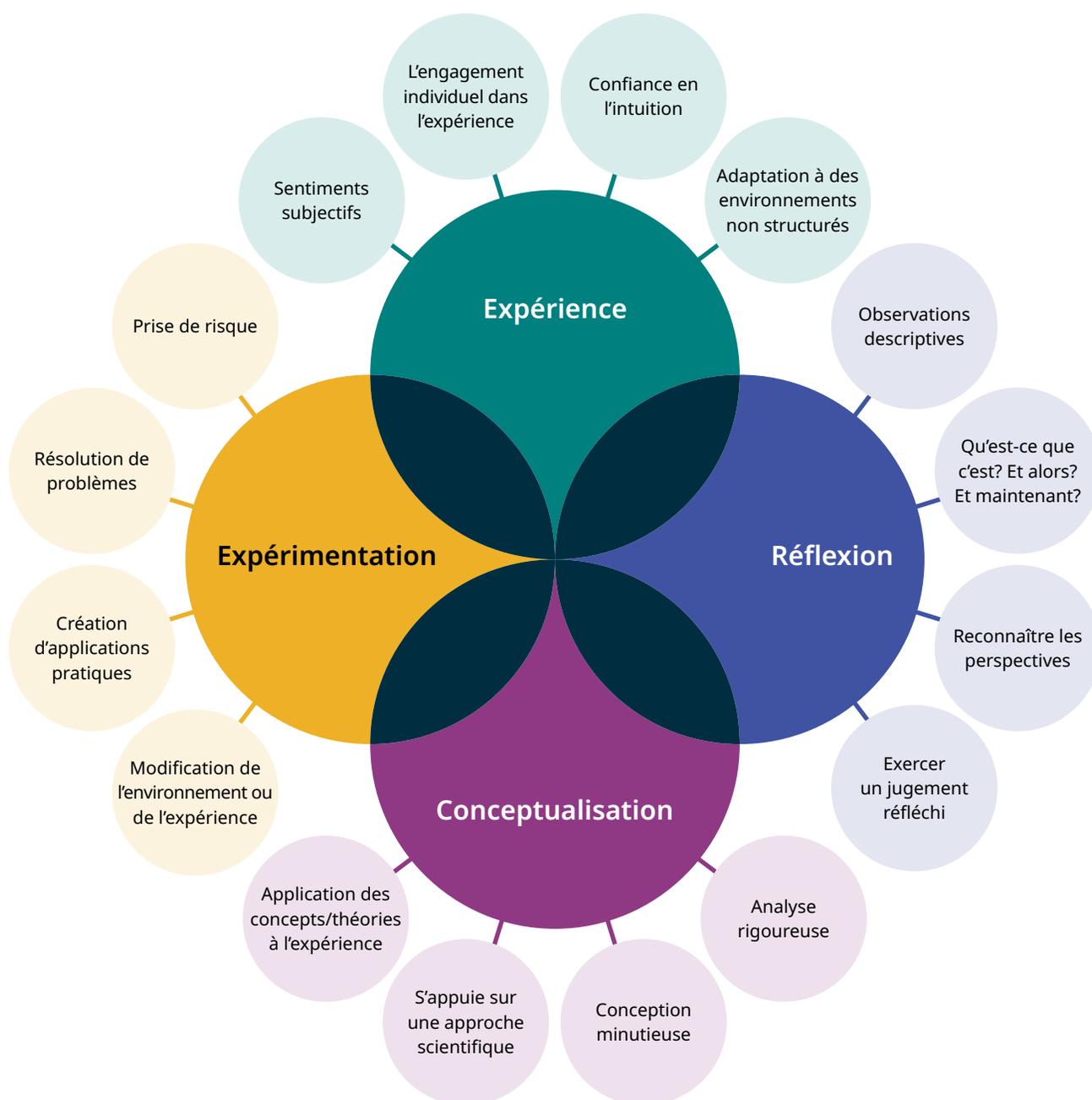
La théorie de Kolb (1984) comprend quatre grands modes d'apprentissage : l'expérience concrète (dimension du sentiment), l'observation réfléchie (dimension du regard), la conceptualisation abstraite (dimension de la pensée) et l'expérimentation active

(dimension de l'action). Lorsque chaque mode est représenté de manière adéquate, le niveau d'apprentissage est optimal (Kolb, 1984). Il est important de noter que les quatre principaux modes d'apprentissage ne doivent pas nécessairement se dérouler de manière séquentielle (Evans et al., 2010; Kolb et al., 2001). Alors que le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb est

généralement présenté comme un cycle en quatre étapes dans lequel on peut entrer à n'importe quel moment, dans ce guide, les quatre modes d'apprentissage sont présentés comme se chevauchant dans un diagramme de Venn afin de mettre en évidence l'intégration de chacun de ces modes pour un apprentissage efficace des étudiant-es.

Les modes d'apprentissage expérientiel de Kolb

Adapté de Kolb (1984)



Quatre grands modes d'apprentissage

Le mode d'apprentissage par l'**expérience concrète** (EC) met l'accent sur l'engagement de l'individu dans une expérience. Elle est centrée sur les sentiments subjectifs attachés à la réalité actuelle d'un individu. Les personnes orientées vers ce mode d'apprentissage se fient généralement à leur intuition, interagissent bien avec les autres et peuvent s'adapter à des environnements non structurés.

L'**observation réflexive** (OR) est centrée sur des observations descriptives de l'expérience. L'aspect majeur de ce mode est la réflexion dans le but de révéler ce qui s'est passé ou comment s'est passé un événement. Les personnes ayant une orientation OR sont capables de reconnaître différentes perspectives et de faire preuve d'un jugement réfléchi.

La **conceptualisation abstraite** (CA) consiste à appliquer la logique, la théorie et les concepts à une expérience. Ce mode d'apprentissage repose principalement sur une approche scientifique pure. Les personnes orientées vers la CA sont douées pour la conception méticuleuse et l'analyse rigoureuse de concepts et d'idées.

Enfin, le mode d'apprentissage par **l'expérimentation active** (AE) met l'accent sur l'utilisation de l'expérimentation pour modifier un environnement ou une expérience. Elle se concentre sur la création d'applications pratiques et efficaces pour résoudre des problèmes pertinents. Les personnes orientées vers ce mode d'apprentissage sont enclines à prendre des risques si cela les aide à atteindre leurs objectifs.

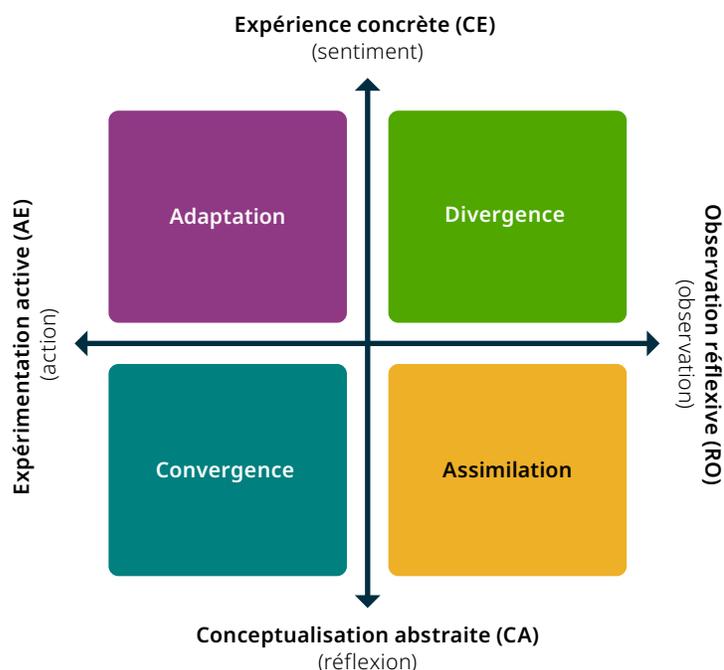
Styles d'apprentissage de base

Outre les quatre principaux modes d'apprentissage, la théorie de Kolb (1984) identifie quatre styles d'apprentissage de base souvent adoptés lors de l'acquisition de nouvelles connaissances ou de l'approfondissement de connaissances existantes (Kolb, 1984). L'adoption d'un style d'apprentissage particulier est

généralement le résultat de diverses influences rencontrées tout au long de la vie d'un individu (p. ex., les parents, les pairs, l'éducation, l'emploi). Les quatre styles d'apprentissage décrits par Kolb (1984) sont la convergence, la divergence, l'assimilation et l'adaptation. Chaque style d'apprentissage favorise une orientation vers deux modes d'apprentissage. Le style d'apprentissage **convergent** est associé à une orientation vers l'expérimentation active et la conceptualisation abstraite. Les compétences généralement associées à ce style d'apprentissage sont la résolution de problèmes, le raisonnement et la pratique. Le style d'apprentissage **divergent** est associé à une orientation vers l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Les compétences généralement associées à ce style d'apprentissage comprennent la prise en compte de perspectives multiples, l'observation des sentiments et une imagination créative. Le style d'apprentissage **assimilateur** est associé à une orientation vers la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. Les compétences généralement associées à ce style d'apprentissage comprennent la création de cadres théoriques et l'interprétation de pensées ou d'idées abstraites. Le style d'apprentissage **accommodant** est associé à l'expérience

concrète et à l'expérimentation active. Les compétences généralement associées à ce style d'apprentissage comprennent la participation à des activités, la mise en œuvre de projets, la prise de risques et l'adaptation à de nouveaux environnements.

Il est intéressant de noter que la vocation choisie par une personne correspond souvent à son style d'apprentissage et l'accentue (Kolb, 1984). Par exemple, les jeunes adultes qui choisissent de poursuivre des études postsecondaires dans des programmes liés au commerce ont tendance à privilégier un style d'apprentissage accommodant, tandis que ceux qui choisissent des programmes impliquant des concepts abstraits (p. ex., les mathématiques ou la chimie) privilégient un style d'apprentissage assimilant (Kolb, 1984). Des renseignements sur les styles d'apprentissage de Kolb sont incluses dans ce guide, car ils sont souvent cités en relation avec l'exploration de carrière et l'orientation professionnelle. Pour rappel, quel que soit le choix de carrière envisagé par l'étudiant-e ou le mode d'apprentissage préféré, les quatre modes d'apprentissage doivent être pris en compte pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible dans un environnement de travail structuré.



Style d'apprentissage	Les carrières les plus courantes
Convergence	<ul style="list-style-type: none"> • Informatique et ingénierie • Finance et économie • Sciences appliquées • Médecine
Divergents	<ul style="list-style-type: none"> • Arts et spectacles • Communications • Service social
Assimilation	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences et mathématiques • Sciences sociales et physiques • Professions juridiques • Recherche et enseignement supérieur
Hébergement	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion et RH • Ventes et marketing • Enseignement • Soins infirmiers • Gouvernement

à intégrer et à exprimer efficacement les quatre modes d'apprentissage (Kolb, 1984). Au fur et à mesure que les individus se développent à travers le processus d'apprentissage, ils passent par les phases d'acquisition, de spécialisation et d'intégration. Dans la phase d'acquisition, les capacités d'apprentissage de base et les structures cognitives se développent. La spécialisation comprend la formation et le développement d'un style d'apprentissage particulier par le biais de forces de socialisation sociales, éducatives et organisationnelles. La phase d'intégration du développement se produit lorsqu'une personne met l'accent sur l'expression de ses modes d'adaptation/ d'apprentissage non dominants ou de ses styles d'apprentissage dans des contextes professionnels et personnels. Dans ce processus de développement, la capacité à intégrer les quatre modes d'apprentissage est un indicateur de croissance personnelle et est considérée comme importante pour l'épanouissement personnel et le développement culturel (Evans et al., 2010).

Evans et coll., 2010

L'apprentissage expérientiel en tant que processus de développement

Selon Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel s'accompagne souvent d'un développement personnel. Dans cette perspective, le lien entre l'apprentissage et le développement se produit lorsque les qualités personnelles d'un individu

interagissent avec l'environnement externe et donnent l'occasion aux connaissances personnelles de collaborer avec les connaissances culturelles ou sociales de cet environnement (Kolb, 1984). Dans le contexte de la théorie de l'apprentissage expérientiel, le développement personnel repose sur le degré de complexité atteint par un individu dans chaque mode d'apprentissage, ainsi que sur ses capacités



Critiques de l'éducation expérientielle

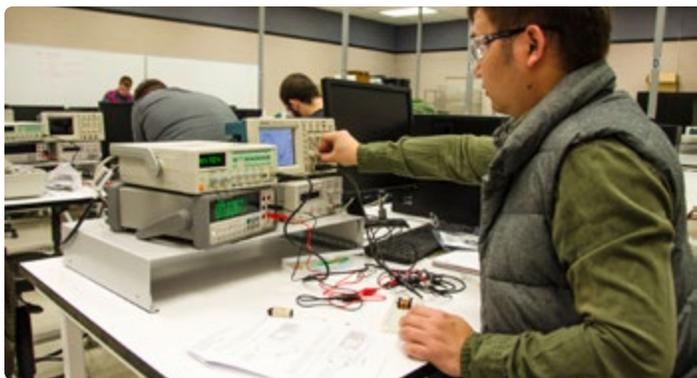
L'idée générale de la mise en œuvre de l'éducation expérientielle dans les environnements postsecondaires s'est heurtée à deux critiques majeures. La première critique concerne l'objectif de l'éducation expérientielle dans les établissements d'enseignement postsecondaire. La seconde critique exprime un certain scepticisme quant à la valeur pédagogique de ces opportunités d'apprentissage (Butin, 2005; Moore, 2010).

La critique « objective » de l'éducation expérientielle pose la question de savoir si l'expérience, telle que l'expérience professionnelle, devrait avoir sa place dans les programmes d'enseignement postsecondaire. Cette question découle de l'affirmation selon laquelle l'enseignement postsecondaire a traditionnellement été axé sur la formation des étudiant-es aux théories et textes classiques, et peut donc être incompatible avec les compétences pratiques appliquées requises dans les environnements de travail réels (Moore, 2010). L'idée est qu'en favorisant la science absolue dans l'enseignement postsecondaire, on pourrait empêcher les étudiant-es d'explorer d'autres conceptions de la pensée et de l'apprentissage. Il existe donc un « problème d'adéquation », dans lequel les formes de connaissances acquises dans les établissements d'enseignement postsecondaire ne correspondent pas clairement aux connaissances requises pour un fonctionnement optimal sur le lieu de travail (Moore, 2010).

La critique « pédagogique » de l'éducation expérientielle vise la qualité de la programmation expérientielle dans l'enseignement supérieur. Il met en évidence plusieurs lacunes pédagogiques qui existent généralement, notamment une importance excessive accordée à l'activité elle-même, un manque de réflexion rigoureuse et critique, un manque d'intégration de la théorie et de la pratique, et un manque de lien avec l'apprentissage plus large du programme et les besoins de la communauté (Moore, 2010). Moore (2010) explique que les lacunes de l'éducation expérientielle apparaissent lorsque l'objectif de l'AIT n'est pas fondé sur des bases pédagogiques et qu'il est considéré uniquement comme une opportunité d'exploration de carrière ou de mise en réseau, plutôt que comme une expérience d'apprentissage à proprement parler. Moore (2010) affirme que la valeur de l'activité expérientielle est minime lorsqu'elle est administrée de cette manière : « L'étudiant-e aurait pu apprendre les mêmes choses en ayant un emploi à temps partiel

ou une activité de bénévolat. La pédagogie expérientielle, lorsqu'elle est bien menée, est extrêmement gratifiante, mais aussi extrêmement exigeante » (p. 10).

Pour répondre à la critique objective, Kirschner et Whitson (1997) ainsi que Lave et Wenger (1991) affirment que les individus adoptent différents modes de pensée et d'apprentissage lorsqu'ils sont engagés dans des contextes différents. Par exemple, ils peuvent cibler les problèmes d'une certaine manière ou choisir de résoudre ces problèmes à l'aide d'une variété de techniques, en fonction du contexte dans lequel le problème se pose (Moore, 2010). De ce point de vue, ils suggèrent que les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent mettre l'accent sur une perspective scientifique, tandis que le lieu de travail met l'accent sur l'action adaptative ou la création de sens (Moore, 2010). En accord avec cette ligne de pensée, Bailey et al. (2004) suggèrent qu'avec des



Learning is not an automatic result of experience. Instead, deliberate engagement with an experience is required for effective experiential learning.

paramètres appropriés, l'apprentissage expérientiel peut être bénéfique dans les environnements postsecondaires.

La critique pédagogique souligne l'importance d'utiliser des théories telles que celle de Kolb pour structurer les environnements éducatifs, car ces théories fournissent des lignes directrices pour aider les étudiant-es à transférer les connaissances acquises en classe à la pratique, et vice versa (Moore, 2010).

Critique objective

- Répondre à la question fondamentale de savoir si l'expérience doit être impliquée dans l'enseignement postsecondaire (Moore, 2010)
- Ceux qui soutiennent la critique objective considèrent souvent l'enseignement postsecondaire comme une plateforme permettant d'explorer les théories et les textes classiques, ou d'apprendre la science de manière pure ou absolue (Bloom, 1987; Hart, 2001).
- De ce point de vue, les critiques se demandent si l'apprentissage postsecondaire traditionnel (p. ex., les textes classiques ou la science pure) est compatible avec l'apprentissage expérientiel (Moore, 2010).

Critique pédagogique

- Il s'agit de déterminer si l'organisation et la mise en œuvre actuelles des programmes d'enseignement postsecondaire permettent d'exploiter le potentiel des possibilités d'apprentissage expérientiel (Moore, 2010)
- Cette critique souligne l'importance d'un transfert adéquat de l'apprentissage entre les contextes et met en évidence plusieurs lacunes pédagogiques, notamment une trop grande importance accordée à l'activité elle-même, un manque de réflexion rigoureuse et critique, un manque d'intégration de la théorie et de la pratique et un manque de lien avec l'apprentissage plus large du programme et les besoins de la communauté (Moore, 2010).

Critiques de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb

Il est également important de reconnaître certaines des critiques qui remettent en question la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), car elle peut parfois être considérée comme une vérité allant de soi en ce qui concerne l'apprentissage expérientiel (Beard & Wilson, 2013).

Parmi les critiques de la philosophie de la théorie de l'apprentissage expérientiel, citons l'absence de perspective sur les diverses façons dont les humains acquièrent des connaissances ou transforment l'apprentissage (Webb, 2004); l'intégration de divers cadres de travail provenant de divers domaines sans reconnaître les différences significatives dans ces domaines en ce qui concerne les conceptualisations de l'apprentissage, de la connaissance, de la vérité et de l'expérience (Webb, 2004); un manque d'attention au contexte (Morris, 2020) et au rôle de l'émotion tout au long de l'expérience d'apprentissage (Matsuo & Nagata, 2020); et une représentation inadéquate des théories sur lesquelles elle s'est construite (Dewey, 1938; Lewin, 1951; Piaget, 1978; Miettinen, 2000). En outre, parmi les critiques de l'application

pratique de la théorie de l'apprentissage expérientiel figurent sa prise en compte et son applicabilité limitées aux cultures non occidentales (Arney, 2022; Dickson, 2000; Forrest, 2004); la simplification excessive des modes et styles d'apprentissage (Forrest, 2004); et l'absence de prise en compte des influences sociales (Matsuo & Nagata, 2020; Miettinen, 2000; Morris, 2020) et des relations de pouvoir (Vince, 1998) dans le processus d'apprentissage.

Malgré l'évaluation critique de la théorie de Kolb (1984), les chercheurs concluent que l'importance de cette théorie pour l'enseignement postsecondaire ne peut être sous-estimée (Eyler, 2009). Plus précisément, l'approche scientifique de l'expérience met l'accent sur l'apprenant, par opposition à l'enseignant-e, comme principal-e responsable de l'acquisition et

de la transformation des connaissances (Kelly, 1997). En outre, la théorie de Kolb (1984) a été très appréciée pour l'avancement et l'unification de plusieurs théories d'apprentissage importantes (p. ex., Dewey, 1938; Lewin, 1951; Piaget, 1978) en un cadre global cohérent (Beard & Wilson, 2013; Greenaway, 2015). En outre, les modèles scientifiques de base, tels que la théorie de l'apprentissage

expérientiel, tendent à être considérés comme accessibles et pertinents pour les spécialistes et les apprenants (Beard & Wilson, 2013). Dans l'ensemble, cette théorie a fait prendre conscience que l'apprentissage expérientiel est un aspect essentiel de l'enseignement postsecondaire (Brookfield, 1990; Cross, 1981; Jarvis, 1995; Kemp et al., 1996; McKeachie, 1994).

Poussant plus loin les critiques de la théorie de Kolb, Morris (2020) a proposé un modèle révisé et redéfini le cycle de l'apprentissage expérientiel. Selon Morris (2020), la théorie des modes d'apprentissage de Kolb (1984) manquait de clarté et de cohésion et ne considérait pas le contexte social comme un élément central de l'apprentissage. Après avoir examiné 60 études sur la façon dont l'apprentissage, ou les « expériences concrètes », ont été définis au cours des années qui ont suivi la première publication de la théorie de Kolb (1984), Morris (2020) a constaté que les expériences concrètes étaient fortement contextualisées et impliquaient un apprentissage pratique dans des « situations réelles non contrôlées » (p. 1070). En d'autres termes, le lieu (communautaire, culturel, sociétal et social) et le moment (présent et historique) de l'apprentissage sont importants pour le processus d'apprentissage. S'appuyant sur cette critique, Morris (2020) a constaté que chaque mode d'apprentissage de la théorie de Kolb (1984) devait être adapté pour mieux mettre en évidence la valeur du contexte social au cours du processus d'apprentissage (voir l'image ci-dessous). Morris (2020) complète également le modèle cyclique d'apprentissage expérientiel de Kolb en incluant les quatre modes d'apprentissage dans un cercle, illustrant les liens entre chaque mode.

Critiques de la philosophie

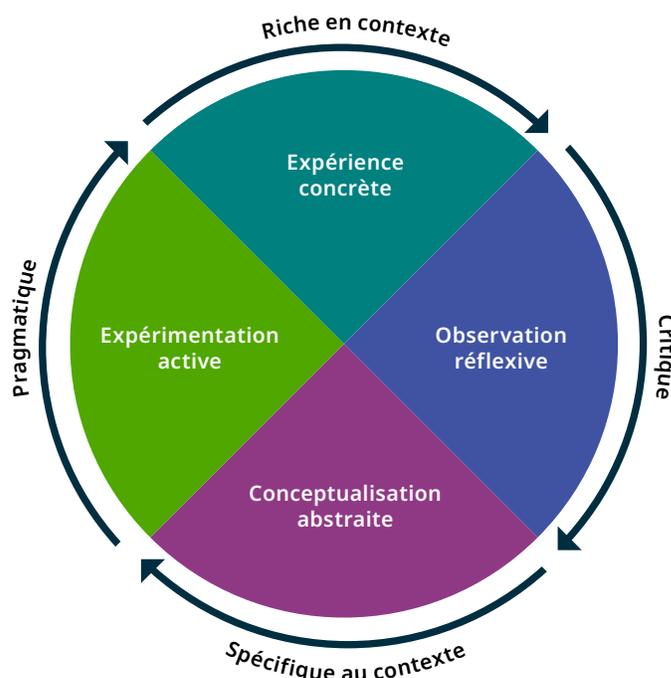
- La théorie de Kolb (1984) recommande des techniques ou des modes qui peuvent conduire à l'apprentissage expérientiel, mais elle n'offre pas de perspective philosophique sur ce qu'implique l'« apprentissage », ni sur la manière dont les êtres humains acquièrent des connaissances ou transforment l'apprentissage (Webb, 2004).
- Les principes de la théorie de l'apprentissage expérientiel supposent l'intégration de divers cadres de pensée (épistémologie, psychologie, etc.) et, ce faisant, ne tiennent pas compte de certaines différences significatives entre ces domaines en ce qui concerne les conceptualisations de l'apprentissage, de la connaissance, de la vérité et de l'expérience (Webb, 2004).
- La théorie de Kolb (1984) ne met pas suffisamment l'accent sur le contexte de l'expérience d'apprentissage (c'est-à-dire le lieu et le moment) ou sur le rôle des émotions (p. ex., la gestion de la peur, de l'anxiété ou du doute), qui sont tous deux essentiels au processus plus large de l'apprentissage (Matsuo & Nagata, 2020; Morris, 2020).
- La théorie de Kolb (1984) n'est pas une représentation adéquate des théories qui l'ont inspirée (Dewey, 1938; Lewin, 1951; Piaget, 1978; Mietinen, 2000).

Critiques de l'application pratique

- Les cultures autres que celles du monde occidental sont très peu prises en compte. Par conséquent, l'applicabilité de la théorie de l'apprentissage expérientiel à ces cultures peut être limitée (Arney, 2022; Dickson, 2000; Forrest, 2004; Smith, 2001, 2010).
- Les modes et styles d'apprentissage sont trop simplistes pour être largement applicables (Forrest, 2004).
- L'apprentissage semble se faire de manière indépendante, ce qui ne tient pas compte de l'importance du retour d'information et de la collaboration avec les autres pour améliorer l'acquisition des connaissances et aider à tirer des conclusions de l'expérience (Mietinen, 2000).
- Cette théorie ne bénéficie que d'un soutien empirique limité (Jarvis, 1987; Tennant, 1997)
- La théorie ne tient pas compte des relations de pouvoir potentiellement inégales impliquées dans le processus d'apprentissage (Vince, 1998).

Le cycle de l'apprentissage expérientiel

(une révision du modèle de Kolb de 1984) (Morris, 2020, p. 1070)



Comme Morris (2020), Matsuo et Nagata (2020) ont créé un modèle révisé pour remédier aux limites des travaux de Kolb (1984). En plus de souligner la nécessité de s'engager dans une réflexion critique, Matsuo et Nagata ont insisté sur le rôle des émotions et des habitudes de pensée dans le processus d'apprentissage. Par exemple, les auteurs soulignent l'importance de la gestion des émotions telles que la peur, l'anxiété et le doute, qui peuvent avoir un impact sur toutes les étapes de l'apprentissage. En outre, ils ont ajouté le « désapprentissage » au cycle d'apprentissage expérientiel pour soutenir la perturbation des « habitudes de pensée et d'action... [et la transformation des] valeurs, croyances et hypothèses » (p. 147). L'ajout de cette étape encourage les étudiant-es à remettre en question leurs préjugés, ce qui les aide à « apprendre à désapprendre » et à approfondir leur expérience d'apprentissage (p. 147). En outre, Matsuo et Nagata ont modifié le mode " expérience concrète » en



La capacité d'intégrer les quatre modes d'apprentissage est un indicateur de croissance personnelle et est perçue comme importante pour l'épanouissement personnel et le développement culturel.



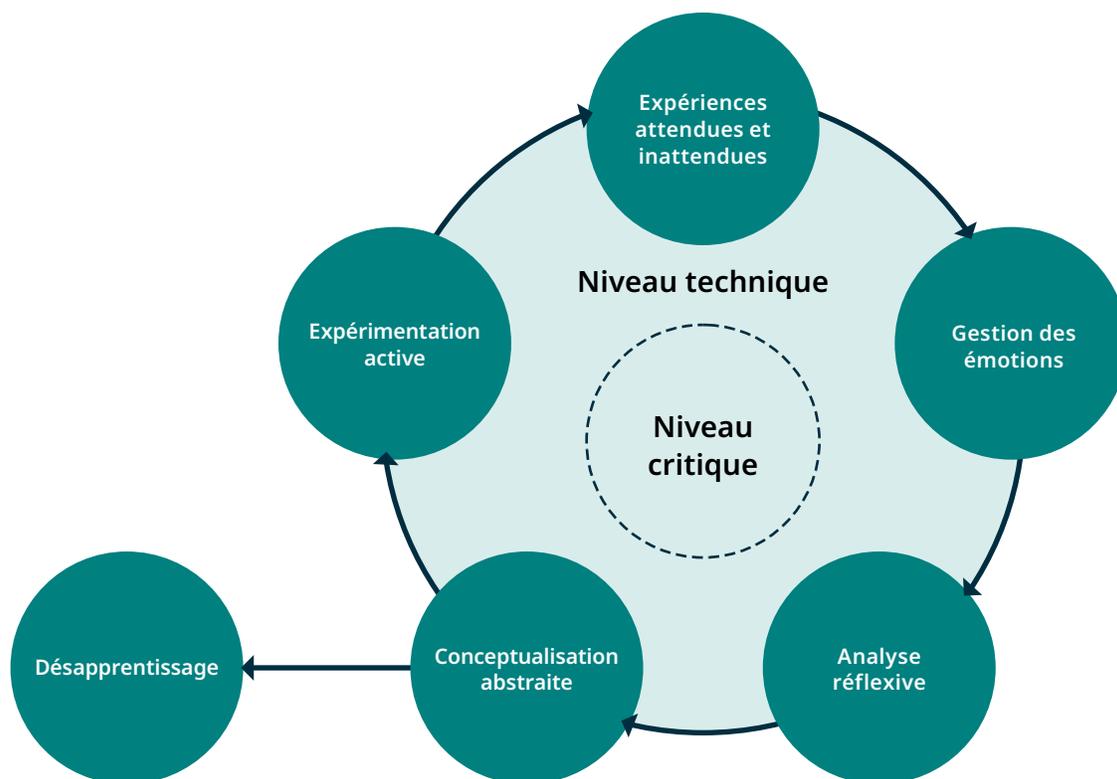
« expériences attendues et inattendues » pour souligner l'importance des événements réalistes et inattendus qui surviennent pendant l'apprentissage et qui ont tous des répercussions sur l'apprentissage (voir l'image ci-dessous). Les modifications apportées par les auteurs au modèle de Kolb (1984)

soulignent également l'interaction entre les différents modes d'apprentissage dans le cycle d'apprentissage expérientiel : la gestion des émotions, provoquées par des expériences inattendues, nécessite des compétences d'adaptation appropriées et peut favoriser une réflexion critique équilibrée et un processus d'apprentissage

plus approfondi. Ainsi, la prise en compte de ces étapes supplémentaires favorise des expériences d'apprentissage plus riches. Enfin, comme celui de Morris (2020), ce modèle représente le processus d'apprentissage sous une forme circulaire afin de démontrer les caractéristiques cycliques et connectées de l'apprentissage.

Modèle révisé du processus d'apprentissage expérientiel

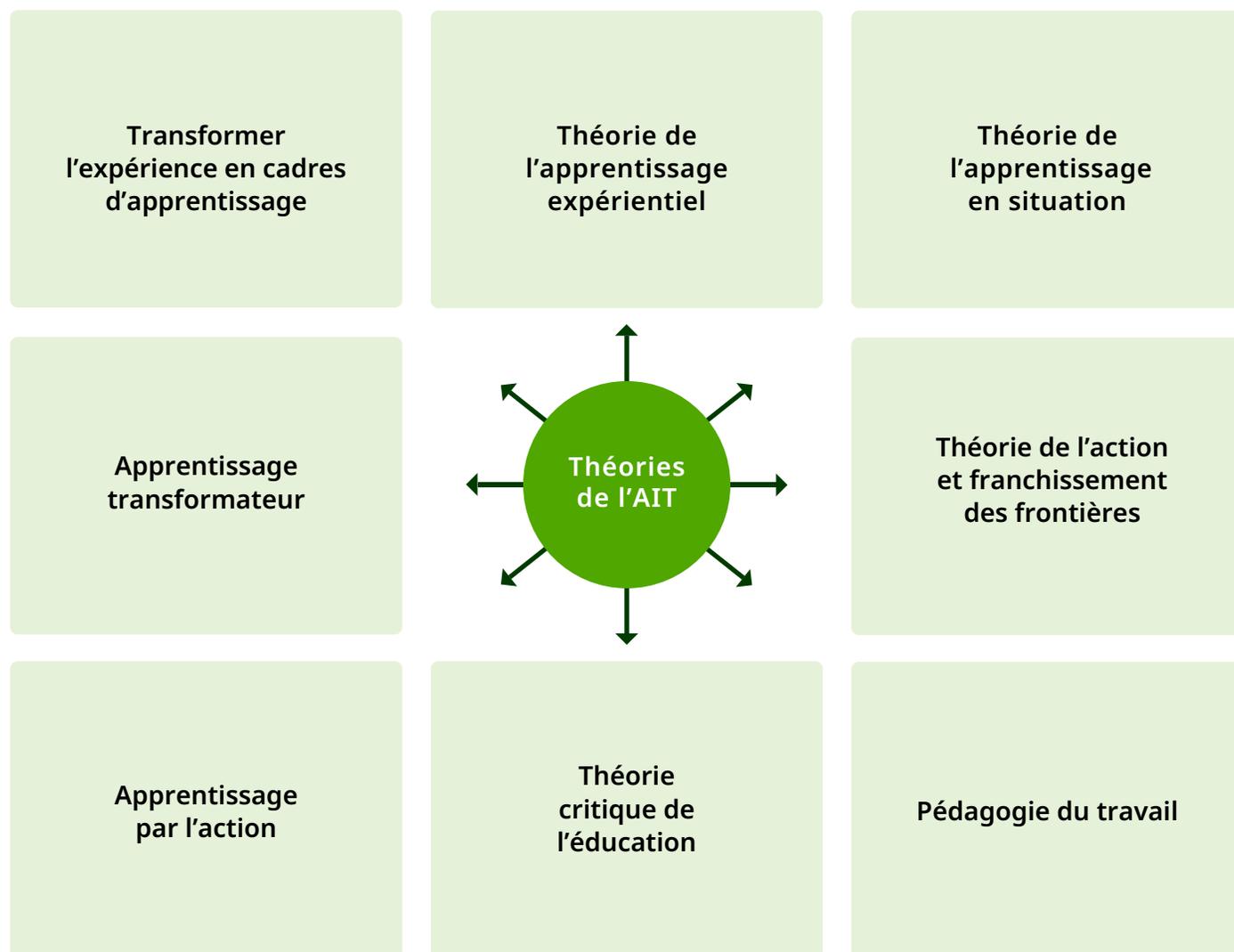
(Matsuo & Nagata, 2020, p. 147)



Autres théories expérientielles et de l'AIT

Si la théorie de Kolb (1984) constitue le cadre d'orientation de cette ressource, il est important de reconnaître que d'autres modèles sont utilisés dans les environnements d'apprentissage expérientiel et peuvent être appliqués à l'apprentissage des étudiant·es qui a lieu dans le cadre d'une expérience professionnelle inclusive et structurée.

Sattler (2011) et Keating (2006) passent en revue un certain nombre de théories sur l'apprentissage des étudiant·es qui peuvent être utilisées pour améliorer la qualité éducative des programmes d'AIT, notamment la théorie de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991), la théorie de l'action et du dépassement des limites (Guile et Griffiths, 2001), la pédagogie du lieu de travail (Billett, 1996, 2002, 2011) et la théorie de l'éducation critique (Myers-Lipton, 1998). D'autres théories peuvent également s'appliquer à l'AIT, notamment l'apprentissage par l'action (Bonwell & Eison, 1991), la théorie de l'apprentissage transformationnel (Mezirow, 1997) et le cadre d'apprentissage expérientiel (Turning Experience into Learning Framework) (Boud et al., 1985).



Cadres supplémentaires pour soutenir l'EDI dans l'AIT

Les cadres conceptuels axés sur l'EDI et les principes d'intégration peuvent également être utilisés pour renforcer la qualité de la programmation de l'AIT.

L'intersectionnalité, la pédagogie adaptée à la culture et la théorie de la race critique dans l'éducation offrent des perspectives qui peuvent être utilisées dans la conception des programmes et le développement des aides aux étudiant·es.

Intersectionnalité

L'intersectionnalité a été décrite à l'origine comme une métaphore permettant de comprendre comment les femmes noires « sont souvent le produit de schémas de racisme et de sexisme qui se croisent » (Crenshaw, 1991, p. 1243). Le terme s'est étendu aux espaces éducatifs et permet de comprendre les systèmes d'iniquité pour les étudiant·es historiquement marginalisés et opprimés (p. ex., la discrimination fondée sur le sexe, la race, l'ethnicité, le handicap ou la classe) (Collins & Bilge, 2020). L'application d'une optique intersectionnelle permet aux établissements et aux spécialistes de l'AIT de s'attaquer aux obstacles culturels et systémiques auxquels les étudiant·es sont confrontés, de prévenir les préjugés dans la conception des programmes d'études, de remettre en question les stéréotypes nuisibles et de normaliser les diverses perspectives (Ramji et al., 2021; Thakur, 2021; Tunny et al., 2022).

Dans la pratique, certains programmes universitaires d'AIT et d'autres composantes d'apprentissage expérientiel se sont attachés à enseigner aux étudiant·es à être des alliés et à s'engager dans une autoréflexion critique, ainsi qu'à discuter

d'idées liées au pouvoir, à l'inclusion et à l'accessibilité (Craig et al., 2022; Dessel & Corvidae, 2016). Cette approche encourage les enseignant·es à aider les étudiant·es à considérer et à comprendre les identités privilégiées et opprimées, ainsi qu'à évaluer concrètement leurs propres préjugés et croyances culturelles. En outre, ces processus favorisent le développement de compétences telles que l'empathie et la compétence culturelle (Dessel & Corvidae, 2016), qui sont toutes deux essentielles à l'entrée sur le marché du travail et applicables à tous les secteurs de l'économie (Berdahl, 2023).

Pédagogie adaptée à la culture

Une pédagogie adaptée à la culture (Howard, 2003; Khalifa, 2018; Ladson-Billings, 1995; Yosso, 2005) peut aider les spécialistes à appliquer les principes de l'EDI de manière tangible. L'adoption d'une pédagogie culturellement pertinente exige des éducateurs qu'ils acceptent les différences culturelles plutôt que de les considérer comme un obstacle. Le terme « culture » peut être défini de manière large et s'appliquer à diverses caractéristiques de l'environnement de l'étudiant·e, y compris le

handicap. Lorsqu'une pédagogie adaptée à la culture est appliquée concrètement, les étudiant·es disposent d'un espace pour s'exprimer de manière à soutenir leur culture et leur identité, une approche qui est souvent en décalage avec les méthodes d'enseignement occidentales dominantes (Ladson-Billings, 1995). Par exemple, les spécialistes et les employeurs peuvent soutenir les étudiant·es en facilitant les projets liés au contexte culturel de l'étudiant·e ou qui leur permettent d'utiliser d'autres langues dans leur travail (p. ex., la recherche et l'analyse de données dans une autre langue).

Une approche inclusive peut également favoriser l'engagement des étudiant·es handicapé·es dans l'AIT (Melis de-Lamper & Benner, sous presse). Ceci est particulièrement important étant donné les taux de participation à l'AIT des étudiant·es handicapé·es. Gatto et al. (2021) a constaté que seulement 23 % des étudiant·es qui se sont inscrits pour bénéficier d'aménagements scolaires (en raison d'un handicap) dans un établissement canadien se sont engagés dans l'AIT. Ils ont également constaté que le handicap était un facteur d'autosélection des étudiant·es handicapé·es dans les programmes volontaires d'AIT.

Pour mieux soutenir les étudiant·es autochtones, les éducateurs peuvent utiliser des modèles communautaires qui placent « la culture [...] au cœur du programme d'études » (Cameron et Rexe, 2022, p. 213). Ces opportunités mettent en évidence la valeur que les étudiant·es apportent aux opportunités d'AIT, y compris les connaissances, les compétences et les expériences qui peuvent profiter aux lieux de travail (Dean & Campbell, 2020). Des expériences d'AIT inclusives et de qualité peuvent également doter les étudiant·es de compétences culturellement pertinentes pour améliorer leur conscience de soi (de

leur identité, de leurs préjugés et de leurs hypothèses) et les aider à apprendre et à s'engager de manière efficace, appropriée et respectueuse dans différents contextes culturels. McRae et al. (2017, 2023) et Ramji et al. (2021) offrent des perspectives pédagogiques et curriculaires pour atteindre cet objectif. Les spécialistes de l'AIT, les employeurs et les établissements devraient s'engager dans un développement professionnel continu sur l'utilisation d'une pédagogie culturellement pertinente dans leurs programmes. Cela les aidera à développer « une familiarité et une sensibilité accrues aux défis auxquels sont confrontés les étudiant-es » (Thakur, 2021, p. 11).

Théorie critique de la race dans l'éducation

D'autres cadres théoriques remettent en question les idées traditionnelles sur le processus d'apprentissage et encouragent une prise en compte plus large du contexte historique et de la position dans la mise en œuvre de l'apprentissage expérientiel. La théorie critique de la race (CRT) (Delgado & Stefancic, 2000; Ladson-Billings & Tate, 1995; Tate, 1997) a été utilisée à l'origine

pour comprendre les inégalités systémiques dans le domaine juridique. Depuis, les chercheurs ont transposé certains des principes de la CRT dans le domaine de l'éducation afin d'interpréter, d'analyser et de remettre en question les inégalités existantes dans les espaces éducatifs. Ce modèle connu sous le nom de « CRT in Education » (Ladson-Billings & Tate, 1995; Tate, 1997) peut être utilisé pour explorer l'exclusion et la marginalisation persistantes des étudiant-es qui peuvent résulter de décisions conscientes et inconscientes prises au cours de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes. La CRT dans l'éducation peut également être utilisée dans le cadre du développement professionnel pour les établissements et les employeurs afin de mieux comprendre les obstacles culturels et financiers à la participation à l'AIT (Harvey et al., 2017).

Plusieurs autres théories ont évolué à partir de la CRT pour mettre en lumière les expériences de ceux qui sont le plus souvent négligés et remettre en question le paradigme noir/blanc qui domine souvent le discours sur la race. D'autres théories inclusives peuvent être appliquées à la pratique de l'AIT :

- Dis/ability CRT (également connu sous le nom de DisCrit) (voir Annamma et al., 2013);
- Asian CRT (également connu sous le nom de AsianCrit) (voir Iftikar & Museus, 2018);
- Tribal CRT (également connue sous le nom de TribalCrit) (voir Brayboy, 2005); et
- Latino/a CRT (également connue sous le nom de LatCrit) (voir Solorzano & Bernal, 2001).

Ces cadres supplémentaires peuvent être intégrés à la théorie de Kolb (1984) pour servir de base à la conception et au développement de programmes inclusifs. Les modèles peuvent servir de base à tous les éléments du programme - depuis sa création jusqu'à son objectif, en passant par le programme d'études, les partenariats institutionnels et les stratégies d'évaluation - afin de garantir que tous-tes les étudiant-es aient accès à des expériences d'apprentissage de grande qualité.



L'apprentissage appuyé, établissement de relations et présentation d'un modèle de rôle sont recommandés afin de faciliter un apprentissage et un développement optimal des élèves.



Résumé de l'apprentissage expérientiel et de l'AIT fondé sur la théorie

1

L'apprentissage n'est pas le résultat automatique de l'expérience. Au contraire, l'engagement délibéré dans une expérience est nécessaire pour un apprentissage expérientiel efficace (Moore, 2010).

L'éducation expérientielle est le processus philosophique qui guide le développement d'expériences d'apprentissage structurelles et fonctionnelles (Roberts, 2012).

L'apprentissage expérientiel fait référence aux techniques ou mécanismes spécifiques qu'un individu peut mettre en œuvre afin d'acquérir des connaissances ou d'atteindre des objectifs d'apprentissage (Roberts, 2012).

Les philosophies centrées sur l'expérience en tant que forme d'apprentissage se sont développées au fil du temps, en commençant par les philosophes grecs tels que Platon et Aristote et en évoluant jusqu'à la pensée actuelle avec des chercheurs tels que Piaget, Lewin, Dewey et Kolb.

La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) peut fournir un cadre théorique pour guider l'apprentissage expérientiel. Elle se caractérise par six principes :

1. L'apprentissage est un processus.
2. L'apprentissage est fondé sur l'expérience.
3. L'apprentissage implique la maîtrise des quatre modules d'apprentissage.
4. L'apprentissage est un processus holistique d'adaptation.
5. L'apprentissage se produit lorsque l'individu interagit avec son environnement.
6. La connaissance est créée par l'apprentissage.

La théorie se compose de quatre grands modes d'apprentissage :

- L'**expérience concrète** est centrée sur l'engagement de l'étudiant-e dans une expérience;
- L'**observation réflexive** consiste à s'engager dans des observations descriptives de ce qui a été vécu ou de la manière dont un événement a été vécu;
- La **conceptualisation abstraite** consiste à relier des concepts théoriques et logiques à une expérience; et
- L'**expérimentation active** met l'accent sur l'utilisation de l'expérimentation dans un environnement d'apprentissage expérientiel.

La capacité à intégrer les quatre modes d'apprentissage par le biais de l'AIT est un indicateur de croissance personnelle et est considérée comme importante pour le développement personnel et culturel.

Le modèle de Kolb (1984) met également en évidence quatre styles d'apprentissage de base que les apprenants adoptent généralement lors de l'acquisition de nouvelles connaissances ou de l'approfondissement de connaissances existantes (Kolb, 1984) :

- Convergent : orienté vers l'expérimentation active et la conceptualisation abstraite;
- Divergent : orienté vers l'expérience concrète et l'observation réfléchie;
- Assimilateur : orienté vers la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie; et
- Accommodateur : orienté vers l'expérience concrète et l'expérimentation active.

L'apprentissage expérientiel tend également à être associé au développement personnel des étudiant-es (Kolb, 1984). Les phases de développement rencontrées tout au long du processus d'apprentissage sont les suivantes :

- Acquisition : développement des capacités d'apprentissage et des structures cognitives de base;
- Spécialisation : développement d'un style d'apprentissage basé sur les forces sociales, éducatives et organisationnelles rencontrées; et
- Intégration : développement par la démonstration du style d'apprentissage non dominant des étudiant-es dans des environnements professionnels ou personnels.

Plusieurs critiques concernant la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) ont été reconnues, notamment :

- La critique de l'objectivité, qui considère les environnements d'enseignement postsecondaire comme un lieu d'apprentissage de textes classiques plutôt que de développement de compétences pratiques (Bloom, 1987; Hart, 2001);
- La critique de la pédagogie, qui pose la question de savoir si les environnements postsecondaires offrent un programme d'études qui réalise le potentiel de l'apprentissage expérientiel (Moore, 2010);
- Les critiques de la philosophie, qui soulignent le manque d'attention de Kolb (1984) aux façons dont les humains acquièrent des connaissances et définissent l'apprentissage, et sa représentation inadéquate des théories sur lesquelles ses idées sont basées (Miettinen, 2000); et
- Les critiques de l'application pratique, qui ciblent le manque de considération de Kolb pour les cultures non occidentales (Arney, 2022; Dickson, 2000; Forrest, 2004), le soutien empirique minimal de la théorie (Jarvis, 1995; Tennant, 1997) et l'inattention à la nature collaborative de l'apprentissage (Miettinen, 2000).

Les nouveaux modèles basés sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) offrent des éléments supplémentaires à prendre en compte tout au long du processus d'apprentissage. Notamment :

- Une redéfinition du cycle d'apprentissage expérientiel qui reconnaît la communauté et la société, ainsi que les aspects culturels et sociaux des expériences d'apprentissage (Morris, 2020); et
- Une révision du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui met l'accent sur l'émotion dans le processus d'apprentissage et souligne la valeur du désapprentissage en tant que perturbateur de la « pensée et de l'action habituelles » (Matsuo & Nagata, 2020, p. 147).

Plusieurs cadres conceptuels axés sur l'inclusion et l'équité peuvent être appliqués à la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour faciliter la réussite des étudiant-es et la qualité des expériences d'AIT :

- L'intersectionnalité (Crenshaw, 1991) offre un cadre aux établissements et aux spécialistes de l'AIT pour s'attaquer aux obstacles culturels et systémiques auxquels sont confrontés les étudiant-es, prévenir les préjugés dans la conception des programmes, remettre en question les stéréotypes nuisibles et normaliser les diverses perspectives (Ramji et al., 2021; Thakur, 2021; Tunny et al., 2022).
- Une pédagogie adaptée à la culture (Howard, 2003; Khalifa, 2018; Ladson-Billings, 1995; Ramji et al., 2021; Yosso, 2005) tient compte des différences culturelles. Dans la pratique, les étudiant-es disposent d'un espace pour s'exprimer de manière à soutenir leur culture et leur identité.
- La théorie critique de la race (CRT) en éducation (Ladson-Billings et Tate, 1995; Tate, 1997) nécessite de comprendre le contexte historique des diverses perspectives et de contextualiser les inégalités sociales; l'application de la CRT peut aider les spécialistes de l'AIT à aborder l'exclusion et la marginalisation des étudiant-es lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes.

Malgré l'évaluation critique de la théorie de Kolb (1984), les chercheurs concluent que l'importance de cette théorie pour l'enseignement postsecondaire ne peut être sous-estimée (Eyler, 2009). C'est pourquoi cette théorie a été utilisée comme cadre théorique pour ce guide.



2

Une expérience utile

En se concentrant sur le mode d'apprentissage expérientiel concrète de Kolb, ce chapitre donne un aperçu des pratiques efficaces pour faciliter l'expérience utile, y compris les formes spécifiques de l'expérience professionnelle structurée (p. ex., stage, internat, coopérative) et les conceptions (p. ex., l'expérience professionnelle de mise en œuvre d'un projet). L'importance d'aligner les formes et la conception de l'AIT sur l'accent mis sur l'apprentissage de l'expérience professionnelle (c'est-à-dire les résultats de l'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et les plans d'apprentissage) est soulignée. En outre, afin d'améliorer la qualité éducative de l'expérience de l'étudiant-e, l'environnement d'apprentissage physique et social de l'apprenant doit être pris en compte, notamment en ce qui concerne la diversité des styles d'apprentissage, la gestion des risques et la facilitation des relations de mentorat.

Expérience professionnelle structurée

S'intéressant plus particulièrement à la prestation de l'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario, Sattler (2011) décrit une typologie pour expliquer les différents types d'expériences d'AIT dans les collèges et universités, notamment : la formation systématique, dans laquelle le milieu de travail est « l'élément central de l'apprentissage » (par ex, la formation d'apprenti); l'expérience de travail structurée, dans laquelle « les étudiant-es se familiarisent avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'études postsecondaires » (p. ex. expérience sur le terrain, programme coopératif, stage); et les partenariats institutionnels, qui renvoient à des « activités d'éducation postsecondaire [conçues] pour atteindre des objectifs industriels ou communautaires » (p. ex. l'apprentissage par le service) (p. 29).

D'autres définitions ont été proposées pour les différentes formes d'expérience professionnelle structurée, telles que les coopératives, les stages, les placements et les expériences sur le terrain. Sur la base des définitions employées par divers spécialistes de l'AIT dans les établissements postsecondaires de l'Ontario, Sattler (2011) présente un certain nombre de points (qui se chevauchent) sous différents critères pour tenter de distinguer les formes d'expérience de travail structurée, comme la durée, le mode de prestation, le secteur de programme commun, les descriptions de poste, les mesures d'évaluation, la rémunération et l'objectif éducatif principal (Sattler, 2011). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur les critères spécifiques permettant de définir chacune de ces expériences de travail structurée (p. ex., la durée, les exigences en matière de rémunération), les critères adoptés par Cooper et al. (2010) et soutenu

par la Higher Education Research and Development Society of Australia, O'Shea (2014) fournit une description générale de chacune des principales formes d'expérience professionnelle structurée,

notamment les placements, les stages, les internats, l'enseignement coopératif, les formations en alternance, l'enseignement ou les expériences sur le terrain et le travail de terrain (O'Shea, 2014).

Formes d'expérience professionnelle structurée

(Adapted from O'Shea, 2014)

Placement

Terme générique décrivant toute expérience professionnelle structurée. L'apprentissage met l'accent sur l'exploration des carrières et le développement de l'employabilité et des compétences professionnelles.

Stage court

L'accent est mis sur le développement des capacités professionnelles et la satisfaction des exigences d'enregistrement professionnel définies par l'organisme d'accréditation.

Stage

Expérience professionnelle sous la direction d'un professionnel expérimenté. Apprentissage approfondi et aperçu réaliste du secteur de l'emploi.

Enseignement coopératif

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

Formation en alternance

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

Expérience sur le terrain

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

Travail sur le terrain

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

Régime travail-étude

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

Formes d'expérience professionnelle structurée

Conformément à l'objectif de ce guide, les formes d'expérience professionnelle se différencient par l'importance et la structure de l'apprentissage.

Selon O'Shea (2014), le terme **placement** est utilisé comme un terme générique décrivant une gamme d'expériences de travail structurées dans lesquelles un étudiant-e effectue un travail dans une organisation qui a été approuvée par l'établissement d'enseignement postsecondaire (p. 8). Dans le cadre d'un stage, l'apprentissage est axé sur l'exploration de la carrière, l'employabilité ou le développement des compétences professionnelles, ainsi que les connaissances et la pratique, étant des objectifs secondaires.

Le **stage court** fait référence à l'expérience par laquelle les capacités professionnelles sont développées dans un environnement de travail, dans le but de satisfaire aux exigences de l'enregistrement professionnel. L'expérience professionnelle est souvent une exigence du programme d'études, le contenu de l'apprentissage et l'évaluation étant élaborés sur la base des normes et des compétences professionnelles définies par l'organisme d'accréditation. D'autres termes utilisés pour décrire une expérience de travail en stage comprennent le stage de pratique professionnelle, le stage clinique ou le stage professionnel (O'Shea, 2014).

Un **stage** est une expérience professionnelle effectuée sous la direction d'un professionnel expérimenté. Il se déroule généralement sur une longue période afin de permettre « un apprentissage et un développement profonds en tant que professionnel » et « donne un aperçu réaliste de ce que serait un emploi dans le secteur » (O'Shea, 2014, p. 8).

Semblable à un stage, l'**enseignement coopératif** est une expérience professionnelle menée sous la direction d'un professionnel expérimenté dans le but de développer des compétences professionnelles et des aptitudes à l'emploi. Il s'inscrit généralement dans le cadre d'un programme d'enseignement coopératif spécialisé qui « alterne études à temps plein et emploi à temps plein ». Il y a une exposition générale à différents environnements de travail et une progression de l'expérience professionnelle à plusieurs moments de la durée du programme académique (O'Shea, 2014, p. 8).

Conformément à cette description, Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail (ECAIT Canada) définit un programme d'enseignement coopératif comme « une alternance de périodes d'études et de périodes de travail rémunéré... les périodes de travail permettent d'acquérir de l'expérience dans un milieu de travail lié au domaine d'études de l'étudiant-e » (ECAIT Canada, n.d.). Pour plus d'informations sur la définition de l'enseignement coopératif au Canada, veuillez consulter le site www.cewilcanada.ca. Pour de plus amples informations sur la définition de l'éducation coopérative aux fins du crédit d'impôt pour l'éducation coopérative du ministère des Finances de l'Ontario, veuillez [visiter ce lien](#).

Une **formation en alternance** est décrite comme un poste de travail dans lequel « l'étudiant-e passe du temps à exercer sa future profession, sous la supervision d'un-e professionnel-le chevronné-e » (O'Shea, 2014, p. 8). La formation en alternance est souvent entreprise pendant une période d'interruption des études dans l'établissement d'enseignement supérieur.

L'**éducation sur le terrain** ou l'**expérience sur le terrain** est un terme utilisé pour décrire l'expérience professionnelle liée

au contenu du programme académique et conçue dans le but de préparer à la pratique professionnelle. Dans le cadre de cette expérience professionnelle, l'apprentissage se fait par le biais de la supervision, du soutien et de l'évaluation.

Enfin, le **travail sur le terrain** comprend des expériences au cours desquelles les étudiant-es sont exposé-es au monde du travail en participant à des activités professionnelles, à des laboratoires, à des visites de sites, à des visites d'étude ou à des sorties sur le terrain (O'Shea, 2014). Pour ces activités, l'expérience est utilisée pour améliorer l'apprentissage d'un contenu académique précis. Le travail sur le terrain comprend également les stages en **entreprise** et les stages dans le secteur des services (O'Shea, 2014), qui peuvent ou non être directement liés au domaine d'études de l'étudiant-e. Ces expériences professionnelles sont conçues pour améliorer la formation générale postsecondaire des étudiant-es grâce à une expérience professionnelle concomitante, souvent non scolaire et liée au développement professionnel et/ou personnel général.

Bien que les formes d'expérience professionnelle structurée puissent différer légèrement en ce qui concerne l'importance ou la structure de l'apprentissage, elles offrent toutes la possibilité d'apprendre dans un environnement de travail dans le cadre de l'enseignement postsecondaire d'un-e étudiant-e. En plus de différencier les formes d'expérience professionnelle structurée en fonction de l'objectif éducatif, la conception de l'expérience professionnelle menée dans le cadre de chacune de ces formes peut être classée en expérience basée sur un projet et expérience basée sur le travail.

Conception de l'expérience professionnelle : Mise en œuvre du projet et participation au travail

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

La ***mise en œuvre d'un projet*** consiste pour les étudiant-es à concevoir, réaliser, gérer ou évaluer un projet précis dans le cadre de leur expérience professionnelle.

On parle de ***participation au travail*** lorsque les étudiant-es prennent part et contribuent aux activités quotidiennes régulières du lieu de travail.

Outre l'accent et la structure précis de l'apprentissage, la conception de l'expérience professionnelle elle-même doit être prise en compte. L'expérience sur le lieu de travail peut être conçue de manière à ce que l'étudiant-e mette en œuvre un projet particuliers dans l'organisation du lieu de travail et/ou participe à des activités régulières sur le lieu de travail. Ceci étant dit, il est peut-être plus approprié d'envisager la conception de l'expérience professionnelle comme un continuum reflétant les différents degrés auxquels les étudiant-es peuvent prendre part à une combinaison de mise en œuvre de projet et de participation au travail.

À une extrémité du continuum de la conception de l'expérience professionnelle se trouve la mise en œuvre du projet. La mise en œuvre d'un projet consiste pour les étudiant-es à concevoir, réaliser, gérer ou évaluer un projet précis dans le cadre de leur expérience professionnelle. Cette conception du travail s'appuie sur la pédagogie de l'apprentissage par projet, qui suggère que pour ancrer le projet dans la théorie et le relier à l'apprentissage académique des étudiant-es, il faut qu'il y ait un problème qui motive les projets du monde réel, et qu'un résumé du projet soit produit à la fin de celui-ci (Helle et al., 2006). Les principaux axes d'apprentissage qui peuvent être liés aux projets de mise en œuvre comprennent les connaissances et les compétences professionnelles, les valeurs humanitaires, la réflexion critique et une meilleure compréhension du sujet (Helle et al., 2006).

En général, un projet peut prendre deux formes différentes : il peut s'agir d'un projet de recherche ou d'un projet appliqué. Conformément à cette catégorisation, O'Shea (2014) distingue le projet de recherche de l'élaboration et de la gestion du projet comme deux conceptions distinctes, chacune ayant ses propres avantages et limites. Le projet de recherche fournit des objectifs clairs pour le stage et, par le biais de la recherche elle-même, peut répondre aux besoins spécifiques de l'organisation en matière d'évaluation. L'une des limites du projet de recherche est qu'il « peut dominer la conscience de l'étudiant-e et le maintenir orienté vers les études, réduisant ainsi l'apprentissage fortuit de l'environnement de travail » (O'Shea, 2014, p. 9). L'élaboration et la gestion de projets fournissent également des objectifs clairs à l'étudiant-e et peuvent être utiles pour répondre à un besoin pratique sur le lieu de travail, tout en améliorant les compétences pratiques et de gestion de projet des étudiant-es. La limite de ce travail est que le fait de se concentrer uniquement sur un projet peut exclure d'autres possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail. En outre, les étudiant-es peuvent ne contribuer que partiellement au développement et à la gestion d'un projet au cours de leur stage, ce qui complique l'évaluation et les résumés de l'achèvement d'un projet par les étudiant-es.

À l'autre extrémité du continuum de la conception de l'expérience de travail se trouve la participation au travail. On parle de participation au travail lorsque les étudiant-es prennent part et contribuent aux activités quotidiennes régulières du lieu de travail. Selon O'Shea (2014), la participation au travail est bénéfique pour les étudiant-es, car « l'accent mis sur l'expérience du travail et le développement des capacités professionnelles permet de développer les compétences, les connaissances et la perspicacité professionnelles » (p. 9). L'une des limites de cette conception est que, par rapport à l'expérience de mise en œuvre du projet, la participation au travail peut sembler sans but, ce qui souligne l'importance de définir des tâches claires sur le lieu de travail. Elle nécessite également une plus grande supervision « pour s'assurer que l'expérience est utile » (O'Shea, 2014, p. 9).

Reconnaissant les avantages des deux modèles, de nombreuses expériences de travail structuré utilisent une combinaison d'activités de mise en œuvre de projets et de participation au travail. Par exemple, un-e enseignant-e en formation (candidat-e enseignant-e) effectuant un stage dans une école primaire peut participer à des activités sur le lieu de travail en aidant la personne responsable (enseignant-e associé-e) à organiser des activités d'apprentissage et à donner des cours particuliers aux étudiant-es dans la salle de classe. Dans le cadre de son stage, l'étudiant-e peut également être amené à concevoir et à dispenser un plan de cours ou à effectuer une évaluation des styles d'apprentissage préférés des étudiant-es. Il est important que le choix de la conception de l'expérience professionnelle s'aligne sur les priorités et les objectifs d'apprentissage du programme d'AIT, ainsi que sur les résultats d'apprentissage escomptés par l'étudiant-e.

Mise en œuvre
d'un projet



Participation
au travail

Le centre de recherche autochtone de l'université de Victoria

Le centre de ressources autochtones de l'université de Victoria (IRH) a été créé en partenariat avec le conseil de l'AIT de la Colombie-Britannique et l'université de la Colombie-Britannique, le Langara College, l'Okanagan College, l'université Simon Fraser, l'université Thompson Rivers et l'université polytechnique Kwantlen. L'IRH vise à réduire les obstacles aux expériences d'AIT, à élargir l'accès dans les zones rurales de la Colombie-Britannique et à contribuer à la préparation au marché du travail des étudiant-es autochtones de la province. En raison des barrières systémiques et structurelles ancrées dans les établissements d'enseignement postsecondaire, les peuples autochtones ont toujours été exclus et marginalisés (Cameron et Rexe, 2022; Nielsen et al., 2022). La coopérative autochtone de l'université de Victoria et des ressources telles que l'IRH visent à faciliter l'accès à des stages d'AIT de qualité, ainsi que le maintien et la réussite de ces stages.

L'IRH est utilisé en classe pour la préparation des compétences professionnelles; il permet aux étudiant-es de s'informer sur les pratiques inclusives et équitables au cours du processus d'entretien et de se rendre compte de leur capacité à le faire. Cette méthode reflète l'accent mis sur les besoins des étudiant-es dans le cadre de l'AIT de qualité, comme le respect et le soutien de la diversité culturelle et l'autonomisation de la voix de l'étudiant-e (Ramji et al., 2021). En outre, l'IRH propose des outils virtuels aux étudiant-es, aux employeurs et aux spécialistes de l'AIT pour garantir des environnements culturellement inclusifs pour les étudiant-es autochtones.

L'IRH offre également un exemple illustrant la nécessité de fournir aux étudiant-es des informations importantes sur leurs droits au cours de la procédure d'embauche. Par exemple, en ce qui concerne l'auto-identification, l'IRH informe les étudiant-es sur l'équité en matière d'emploi, les protections juridiques, l'auto-identification en toute sécurité sur les CV et les stratégies pour répondre aux questions inappropriées lors des entretiens d'embauche. L'utilisation de cette ressource est essentielle pour respecter le savoir autochtone et répondre aux besoins d'apprentissage des étudiant-es autochtones (Cameron & Rexe, 2022). Bien que le centre de ressources ait été conçu pour les étudiant-es autochtones, son utilité est beaucoup plus large en raison de l'attention particulière qu'il porte au développement d'environnements plus inclusifs et culturellement réactifs. De manière plus générale, l'IRH illustre la valeur des programmes d'AIT inclusifs encadrés par des modèles autochtones pour tous-tes les étudiant-es (Jackson et al., 2023).

Résultats, évaluation et plans de l'apprentissage

Résultats de l'apprentissage

Les étudiant-es seront capables de...

Il est essentiel de déterminer les priorités d'apprentissage du programme d'AIT pour garantir la qualité de l'enseignement. On peut considérer qu'il s'agit d'un processus en trois étapes, comprenant la détermination des éléments suivants : 1) les résultats de l'apprentissage; 2) l'évaluation de l'apprentissage; et 3) les

Évaluation de l'apprentissage

Comme en témoigne...

plans d'apprentissage. Une articulation claire de ces trois étapes garantira également la qualité éducative des autres modes d'apprentissage abordés. Le fait de commencer par des résultats d'apprentissage clairement définis permet de concevoir de manière appropriée l'expérience professionnelle structurée

Plans d'apprentissage

Atteint par l'engagement dans...

et d'orienter la sélection des stages dans le cadre du programme d'AIT. Des mesures distinctes d'évaluation de l'apprentissage et des tâches et plans de placement spécifiques renforcent les acquis de l'apprentissage et fournissent une base pour garantir que toutes les parties prenantes (p. ex., l'étudiant-e, la

personne qui supervise le lieu de travail, l'enseignant-e du cours) partagent le même accent sur l'apprentissage et travaillent pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage. Ensemble, les acquis de l'apprentissage, l'évaluation et les plans façonnent en fin de compte la nature de l'expérience professionnelle en orientant les tâches du stage, l'endroit où elles se déroulent, la raison, l'heure, l'objectif et les ressources, le soutien et le retour d'information nécessaires. En plus de guider l'expérience concrète des étudiant-es sur le lieu de travail, l'accent mis sur l'apprentissage est également utilisé pour fonder la réflexion, l'intégration de la théorie et de la pratique et l'application de nouvelles idées sur le lieu de travail, comme nous le verrons dans les chapitres suivants. C'est également essentiel pour l'évaluation des programmes.

Pour déterminer les acquis de l'apprentissage, il faut compléter la déclaration suivante : « À l'issue de l'expérience professionnelle, les étudiant-es seront en mesure de... » La détermination de l'évaluation de l'apprentissage implique de répondre à la question suivante : « Comment allez-vous mesurer si les étudiant-es ont atteint les acquis de l'apprentissage? » Les plans d'apprentissage impliquent de déterminer « Comment l'apprentissage sera-t-il réalisé? »

Développer les résultats de l'apprentissage

Les termes « objectifs d'apprentissage » et « résultats d'apprentissage » sont souvent utilisés de manière interchangeable. Cela dit, on les distingue généralement les uns des autres selon que l'accent est mis sur l'enseignant-e et sur ce qui est enseigné (objectifs d'apprentissage) ou sur l'apprenant et sur ce que les étudiant-es auront appris, valoriseront ou seront capables de faire (résultats de l'apprentissage). Dans le cadre de ce guide, le terme « résultats d'apprentissage » est utilisé pour souligner le fait que l'expérience professionnelle structurée est centrée sur l'étudiant-e.

Les résultats de l'apprentissage sont des attentes spécifiques concernant ce que les étudiant-es devraient savoir ou être capables de faire à l'issue de l'expérience d'AIT (Ravitch, 2007). En AIT, les résultats d'apprentissage des étudiant-es sont généralement élaborés en partenariat entre l'étudiant-e, la personne responsable du lieu de travail et l'enseignant-e du cours ou la ou le directeur-riche du programme (Holly, 2014). Un programme d'AIT comporte généralement des résultats d'apprentissage préétablis par un-e responsable du programme d'AIT (p. ex, directeur-riche/coordonateur-riche du programme) et les influences institutionnelles/curriculaires associées (p. ex, l'établissement, le comité du programme d'études, le ou la responsable de la faculté/du département). Ces résultats d'apprentissage préétablis tiennent compte des objectifs généraux du programme, en examinant les connaissances, les compétences et/ou les attitudes que le programme a l'intention d'enseigner. Par exemple, « Grâce à ce programme d'AIT, les étudiant-es acquièrent des compétences, des connaissances et une pratique professionnelles dans le domaine de la technologie aéronautique ». Ces résultats d'apprentissage généraux sont utilisés

pour guider la forme et la conception de l'expérience professionnelle structurée, ainsi que le développement du partenariat entre l'établissement d'enseignement et le lieu de travail, et l'adéquation entre l'étudiant-e et la personne responsable du lieu de travail. Une fois ces partenariats mis en place, l'étudiant-e, la personne responsable du lieu de travail et l'enseignant-e du cours ou la ou le directeur-riche du programme travaillent ensemble pour définir les résultats d'apprentissage spécifiques de l'étudiant-e pour l'expérience professionnelle en utilisant les résultats d'apprentissage généraux prévus par le programme d'AIT.

Un résultat d'apprentissage est un énoncé qui contient un verbe (une action) et un complément (généralement un nom) et qui donne un but à l'apprentissage (Anderson & Krathwohl, 2001; Goff et al., 2015). Pour que la déclaration d'apprentissage définisse des attentes spécifiques, il convient d'éviter les termes mal définis qui prêtent à interprétation (p. ex., comprendre, apprendre, saisir). Utilisez plutôt des termes qui décrivent des comportements observables (p. ex., démontrer, articuler, décrire) (Osgood & Richter, 2006).

Résultats de l'apprentissage

Définition : Attentes spécifiques quant à ce que les étudiant-es devraient savoir ou être capables de faire à l'issue de l'expérience d'AIT (Ravitch, 2007)

Défini par : En partenariat entre l'étudiant-e, la personne responsable du lieu de travail et l'enseignant-e du cours ou la ou le directeur-riche du programme

Comment faire?

- Un énoncé de résultats d'apprentissage doit contenir un verbe (une action) et un complément (généralement un nom) et donner un but à l'apprentissage.
- Tenez compte du public (qui?), du comportement (quoi?), des conditions (comment?), du degré (combien?).
- Essayez d'éviter les termes mal définis qui prêtent à interprétation (p. ex., comprendre, apprendre, saisir). Utilisez plutôt des termes qui décrivent des comportements observables (p. ex., démontrer, articuler, décrire) (Osgood & Richter, 2006).

Exemple : « Je [l'étudiant-e] démontrerai trois des cinq critères de leadership énoncés dans The Leadership Challenge de Kouzes et Posner à la suite de ma participation à l'expérience professionnelle » (Hatch & Stenta, 2015).

Les modèles couramment utilisés pour développer les résultats d'apprentissage comprennent la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom (1956) et la taxonomie des apprentissages significatifs de Fink (2003). Les deux modèles décrivent les différentes dimensions de l'apprentissage et fournissent des verbes et des phrases utiles pour développer les résultats de l'apprentissage.

Dans la **taxonomie des domaines d'apprentissage** de Bloom, les résultats de l'apprentissage sont classés en trois groupes, appelés domaines :

- **Domaine cognitif** : Compétences intellectuelles ou de réflexion.
- **Domaine psychomoteur** : Compétences physiques ou exécution d'actions.
- **Domaine affectif** : Attitudes et valeurs.

Lors de l'élaboration d'une déclaration de résultats d'apprentissage, en complément des verbes décrits dans chacun des domaines d'apprentissage de Bloom présentés ci-dessus, les **Standards for Professional and Practice-based Education** de Higgs (2011) peuvent être utiles pour compléter la partie objet (p. ex., le nom) de la déclaration de résultats d'apprentissage. Ces normes comprennent les capacités et les attributs des diplômés en matière de professionnalisme et de citoyenneté, de jugement professionnel, de communication et d'interaction, de maîtrise de l'information, de compétence professionnelle et de préparation au travail.

Taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom

Verbes utiles pour développer les acquis de l'apprentissage

Cognitif	définir, décrire, reconnaître, expliquer, différencier, appliquer, analyser, critiquer, développer, concevoir
Psychomoteur	voir, entendre, positionner, préparer, imiter, ajuster, fournir, adapter, organiser, construire, créer, organiser, produire
Affectif	accepter, réaliser, croire, défendre, préférer, valoriser, poursuivre, favoriser, relier, intérioriser, juger, vérifier, voir

Adapté de Bloom (1956).

Standards for Professional and Practice-based Education de Higgs

Noms utiles pour développer les résultats de l'apprentissage

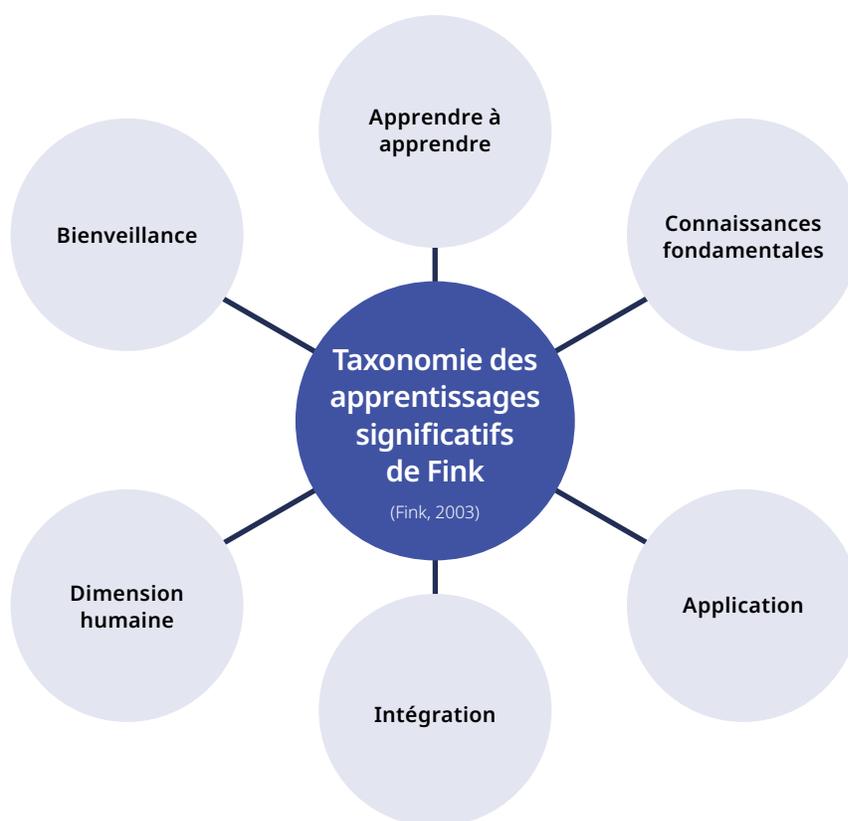
Professionalisme et citoyenneté	responsabilité; fiabilité; inclusion sociale; engagement en faveur de la qualité; perspective globale de la pratique; responsabilité financière; durabilité sociale et environnementale; spécialiste averti·e et apprenant à vie
Jugement professionnel	réflexion critique; flexibilité; adaptabilité; résolution de problèmes; créativité; prise de décision éthique; pratique légale
Communication et interactions	communication professionnelle; communication de soutien; compétence culturelle; confidentialité; travail d'équipe; collégialité; collaboration
Maîtrise de l'information	accéder à de nouvelles informations; juger des informations; synthétiser des informations provenant de sources multiples; produire des rapports et des présentations multimédias
Compétence professionnelle et préparation au travail	connaissances professionnelles; compétences professionnelles; intégration de la théorie et de la pratique; connaissance du lieu de travail/de la profession; compétence en matière de pratiques professionnelles sûres; compétence en matière de connaissances et de compétences professionnelles; initiative; indépendance

Adapté de Higgs (2011).

Outre les trois domaines d'apprentissage de Bloom, la **taxonomie des apprentissages significatifs** de Fink peut être utilisée pour énumérer les résultats d'apprentissage possibles au-delà de l'acquisition de connaissances et du domaine cognitif de l'apprentissage. Il met notamment en évidence le potentiel d'inclusion dans le programme d'AIT de résultats d'apprentissage relatifs à l'intégration, à la bienveillance et à l'apprentissage tout au long de la vie. Similaire à la taxonomie de Bloom, des exemples de verbes utiles pour développer les résultats d'apprentissage dans chacun des six types d'apprentissage de Fink sont fournis et sont associés à des noms utiles pour compléter l'énoncé des résultats d'apprentissage (Osgood & Richter, 2006).

La taxonomie des apprentissages significatifs de Fink (2003) décrit six types d'apprentissage différents qui peuvent être pris en compte lors de l'élaboration des résultats d'apprentissage d'une expérience professionnelle structurée. Notamment :

- **Connaissances fondamentales** : Se souvenir et comprendre.
- **Application** : Pensée critique, pensée pratique, créativité, gestion de projets et compétences pratiques.
- **Intégration** : Relier les idées et les expériences; apprentissage interdisciplinaire.
- **Dimension humaine** : Leadership, citoyenneté, éthique et apprentissage de la connaissance de soi et des autres.
- **Bienveillance** : Sentiments, intérêts, valeurs et engagements.
- **Apprendre à apprendre** : Améliorer les plans d'apprentissage, la recherche et l'apprentissage autonome.



Les pairs mentors peuvent permettre aux étudiants de se sentir plus décontractés et à l'aise et d'avoir confiance dans le milieu de travail; ils peuvent fournir une orientation et un soutien ainsi que des interactions réflexives.



Développer des résultats d'apprentissage à l'aide de la taxonomie des apprentissages significatifs de Fink

Connaissances fondamentales

- Verbes : expliquer, énumérer, reconnaître, comparer, contraster, définir
- Noms : faits, concepts, théories, modèles, problèmes, résultats

Application

- Verbes : analyser, différencier, interpréter, conseiller, diagnostiquer, suggérer, adapter, concevoir, mettre en œuvre, administrer, coordonner, exécuter
- Noms : idées, questions, plans, produits, tâches, calendriers, projets

Intégration

- Verbes : associer, connecter, mettre en relation, lier
- Noms : idées, perspectives, personnes, disciplines, contextes

Dimension humaine

- Verbes : défendre, coopérer, souligner, exprimer, influencer, protéger, résoudre, modéliser, soutenir, unir
- Noms : éthique, moralité, principes, attitudes, croyances et implications personnelles, sociales et culturelles

Bienveillance

- Verbes : accepter, s'engager, s'enthousiasmer, promettre, partager, valoriser
- Noms : attitudes, croyances, sentiments, intérêts, opinions, valeurs

Apprendre à apprendre

- Verbes : encadrer, développer, cibler, enquêter, rechercher, évaluer
- Noms : apprentissage, connaissances, compétences, autodirection, recherche, curiosité, désir d'amélioration personnelle, responsabilité

Adapté de Osgood et Richter (2006).

QUESTIONS DE RÉFLEXION

Qu'est-ce que je veux que les étudiant-es retiennent de leur expérience de l'AIT?

- Quelles sont les informations, les idées ou les perspectives essentielles que les étudiant-es doivent connaître?
- Quels sont les liens que les étudiant-es devraient être en mesure de reconnaître et d'établir dans le cadre de l'expérience de l'AIT et au-delà?
- Quels sont liens que les étudiant-es devraient être en mesure de reconnaître et d'établir au sein et au-delà de l'expérience de l'AIT?
- Que doivent apprendre les étudiant-es sur eux-mêmes et sur la façon d'interagir avec les autres?
- Quels sont les changements importants dans les sentiments, les intérêts et les valeurs des étudiant-es?
- Que doivent apprendre les étudiant-es en matière d'apprentissage, de recherche et d'autonomie?
- Quels sont les aménagements nécessaires pour assurer la sécurité et la réussite des étudiant-es?
- Que devraient apprendre les étudiant-es sur la pratique de l'équité, de la diversité et de l'inclusion sur le lieu de travail?

Adapté de Osgood et Richter (2006) et Thakur (2021).

D'autres recommandations concernant l'élaboration des résultats d'apprentissage pour l'expérience professionnelle structurée consistent à fournir suffisamment de détails dans l'énoncé des résultats d'apprentissage en abordant les **ABCD des résultats d'apprentissage** (Heinrich et al., 2002) :

- **Public** : Qui sont les apprenants?
- **Comportement** : Quelles seront leurs capacités de penser, de ressentir, de savoir ou de faire?
- **Conditions** : Dans quelles circonstances/ contexte l'apprentissage aura-t-il lieu?
- **Degré** : Quel sera le degré de réalisation, et à quel niveau?

L'importance de former un partenariat entre l'étudiant-e, la personne responsable du lieu de travail et l'enseignant-e du cours de la détermination des résultats d'apprentissage est constante dans la littérature (Fleming & Ferkins, 2005; Lu, 2007; Montrose, 2002; Rothman, 2007; Williams, 2004; Orrell et al., 2010).

Montrose (2002) explique qu'il peut y avoir une certaine résistance lorsque l'on demande aux étudiant-es de définir des résultats préliminaires pour leur expérience, alors que l'apprentissage n'est pas nécessairement entièrement conceptualisé. « Comment savoir ce que je veux apprendre avant d'en avoir fait l'expérience? » est une question typique des étudiant-es (Montrose, 2002). Étant donné que les apprenants peuvent initialement trouver que la définition d'objectifs et l'élaboration de plans sont difficiles (Li & Burke, 2010), il est possible que des encouragements et des conseils soient nécessaires au moment de préciser leurs résultats. Schwiebert et al. (1991) ont constaté que les étudiant-es étaient plus à l'aise lorsque la sélection des objectifs d'apprentissage à partir d'une liste présélectionnée était possible, plutôt que de générer leurs propres objectifs. En outre, les résultats d'apprentissage qui sont importants pour l'apprenant, ainsi que stimulants et utiles, communiquent à

l'étudiant-e ses capacités et sa valeur (Li et al., 2010). En conséquence, l'étudiant-e sera plus enclin à s'engager dans l'organisation (Coco, 2000; Ruiz, 2004a).

Les facteurs associés à la réalisation de progrès en matière de résultats d'apprentissage comprennent, entre autres, le suivi des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs d'apprentissage, la confiance dans les capacités d'apprentissage autonome, l'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'alignement des objectifs d'apprentissage sur les besoins d'apprentissage et la définition d'un plan de carrière (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2010). Il est important de comprendre que certains de ces facteurs peuvent être plus faciles à manipuler que d'autres et que, dans certains cas, les résultats et les tâches doivent être modifiés pour augmenter les chances de réussite (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2010).

Des attentes claires et précises sont importantes non seulement pour améliorer l'apprentissage des étudiant-es, mais aussi pour éviter le sentiment de vulnérabilité sur un nouveau lieu de travail et des expériences telles que « 75 % de mon stage consistait à travailler dans la salle du courrier. Je n'ai pas l'impression d'avoir appris quoi que ce soit en triant du courrier. » (Ruiz, 2004b, p. 53). En l'absence de résultats d'apprentissage clairs, les étudiant-es risquent de vivre une expérience d'AIT négative (Schneider & Stier, 2006). Non seulement il est important de définir des attentes claires et ciblées, mais les résultats de l'apprentissage et les tâches doivent être réalistes pour le lieu de travail et l'étudiant-e (Breiter, 1993). Il s'agit notamment de prendre en compte les heures de stage, la formation initiale de l'étudiant-e et les ressources disponibles sur le lieu de travail et auprès des superviseur-es (Breiter, 1993).

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Facteurs à prendre en compte lors de l'élaboration des résultats de l'apprentissage

- ✓ Inclusion d'un verbe (une action), d'un objet (généralement un nom) et d'un but pour l'apprentissage dans l'énoncé des résultats de l'apprentissage
- ✓ Niveau de diplôme
- ✓ Étudiant-es susceptibles de participer à plusieurs stages
- ✓ Public (qui?), comportement (quoi?), conditions (comment?) et degré (combien?)
- ✓ Inclusion de l'étudiant-e, de la personne responsable du lieu de travail et de l'enseignant-e du cours ou de la ou du directeur-riche du programme dans l'élaboration des résultats d'apprentissage
- ✓ Définit les attentes spécifiques en matière d'apprentissage sur le lieu de travail
- ✓ Un défi à relever et un objectif à atteindre

Adapté de Anderson & Krathwohl (2001), Breiter (1993), Coco (2000), Heinrich et al. (2002), Li et al. (2010), Montrose (2002), Ravitch (2007) et Ruiz (2004b).

Guide de construction des résultats d'apprentissage

Les questions suivantes peuvent être utilisées pour aider les spécialistes de l'AIT à réfléchir à la manière d'intégrer les principes d'équité, de diversité et d'inclusion dans leurs résultats d'apprentissage et la conception de leurs programmes. Ces questions ont été élaborées à l'Université métropolitaine de Toronto (Horowitz et al., 2023) pour aider les spécialistes à prendre en compte leurs aspirations, leurs forces, leurs défis, leurs opportunités et leurs résultats pendant les étapes de planification des programmes d'AIT.

Aspirations

- Pourquoi l'EDI est-il important?
 - Comment valorisons-nous l'EDI sur le plan personnel et au niveau du programme?
 - Quel est l'objectif de la mise en œuvre du changement pour faire avancer les priorités de l'EDI?
- Comment espérons-nous que les étudiant-es se sentiraient dans un programme équitable?
- Quels changements importants envisageons-nous pour notre programme à l'avenir?
 - Comment pouvons-nous accroître la diversité des points de vue? (p. ex., dans le contenu du programme)
- Quelles sont les prochaines étapes de la mise en œuvre des changements de programmes centrés sur l'EDI?
- À quoi ressemblerait un changement significatif de l'EDI dans le programme?

Points forts

- Comment notre programme fait-il actuellement progresser l'EDI dans l'enseignement et l'apprentissage?
- Comment notre programme soutient-il les groupes en quête d'équité?
- Comment notre discipline met-elle en valeur les travaux des chercheurs issus de groupes en quête d'équité?
- Comment notre programme répond-il aux préoccupations des groupes en quête d'équité ou des personnes identifiées de manière intersectionnelle?

Défis

- Quels sont les obstacles qui empêchent les groupes en quête d'équité de réussir dans le programme ou la discipline?
 - Comment permet-on aux étudiant-es de définir ce que signifie la réussite individuelle et de leur apprentissage?
- Quels sont les facteurs qui empêchent l'adoption de changements dans les normes du programme ou de la discipline? (p. ex., représentation, contenu, méthodes, formation, approches)
- Quelles sont les contraintes internes et externes qui pèsent sur notre vision du programme?
- Comment les préoccupations ou les défis sont-ils signalés, évalués, traités et communiqués?

Guide de construction des résultats d'apprentissage (cont'd)

- Opportunités**
- Comment le programme peut-il démontrer que des progrès sont réalisés en matière d'EDI aux niveaux local, national et mondial?
 - Comment pourrions-nous accroître de manière significative l'équité, la diversité et l'inclusion dans notre programme?
 - Quels sont les groupes représentés et sous-représentés dans nos programmes d'études et parmi les étudiant-es, les enseignant-es et le personnel?
 - Comment viser l'équité et pas seulement la représentation?
 - Comment promouvoir nos programmes auprès des étudiant-es potentiels de première année et des groupes sous-représentés?
 - Comment le programme s'associe-t-il ou pourrait-il s'associer à des groupes/services communautaires ethnoculturels?
 - Quelles sont les possibilités de favoriser ces relations?
 - Quelles sont les ressources du campus qui soutiennent la révision/le développement des programmes? (p. ex., les bibliothèques)
 - Comment solliciter le retour d'information des étudiant-es et l'intégrer dans le programme?

- Résultats**
- Compte tenu des aspirations, des forces, des défis et des opportunités, comment saurons-nous que nous atteignons nos objectifs?
 - Quels sont les changements attendus par les étudiant-es, les enseignant-es et le personnel?
 - Comment allons-nous établir des jalons et des mesures de réussite?
 - À quoi ressemblera l'obligation de rendre compte?

Source : Horowitz et al. (2023, pp. 7-8).

TERMINOLOGIE CLÉ

L'**évaluation sommative** est mise en œuvre à la fin d'une expérience d'apprentissage afin d'en évaluer les résultats.

L'**évaluation formative** est mise en œuvre tout au long d'une opportunité d'apprentissage dans le but de reconnaître les défis et de les améliorer.

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

(Ash & Clayton, 2009)

Évaluation des résultats d'apprentissage

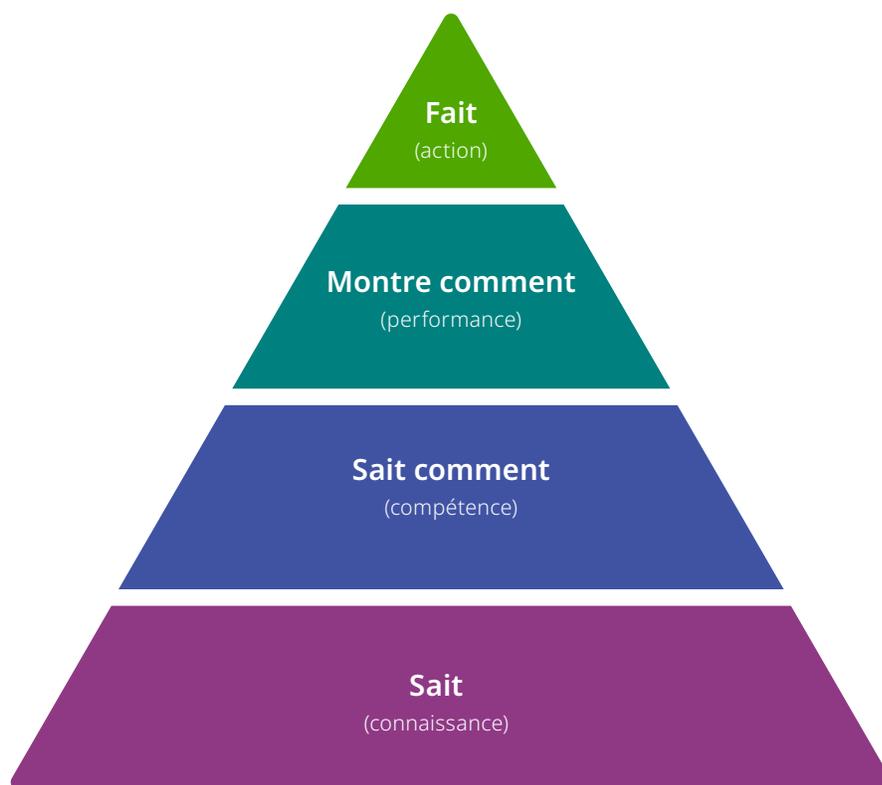
L'évaluation de l'apprentissage est la clé pour mesurer l'apprentissage des étudiant-es et garantir l'intégrité de l'enseignement dans l'expérience professionnelle structurée (Young & Baker, 2004). Un plan d'évaluation bien conçu permet la réflexion, les opportunités de participer activement au processus d'évaluation (Young & Baker, 2004) et favorise l'apprentissage des étudiant-es (Webber, 2012). Selon Connaughton et al. (2014), « l'évaluation de l'apprentissage de l'AIT devrait être liée aux résultats de l'apprentissage éducatif et aux expériences avec l'industrie pour déterminer les compétences spécifiques à la discipline » (p. 31). Les étudiant-es, les superviseur-es sur le lieu de travail, les enseignant-es et l'organisation de l'employeur peuvent tous jouer un rôle dans l'évaluation de l'apprentissage des étudiant-es (Montrose, 2002; Reddan, 2011; Stagnitti et al., 2010; von Treuer et al., 2011).

Bien que l'enregistrement des mesures d'évaluation fasse l'objet de nombreux débats, p. ex. l'utilisation de notes au format succès/échec au lieu de notes par lettre (Cook et al., 2004), il est largement reconnu que l'objectif premier des activités d'évaluation est d'évaluer les résultats d'apprentissage obtenus. Afin de garantir l'alignement de l'évaluation de l'apprentissage sur les objectifs d'apprentissage de l'étudiant-e, de la personne responsable du lieu de travail et de l'enseignant-e du cours, il est recommandé de discuter des activités d'évaluation lors de l'élaboration des résultats d'apprentissage et de les intégrer dans les plans d'apprentissage de l'étudiant-e (Montrose, 2002).

Il existe trois techniques d'évaluation de l'apprentissage basées sur le temps : l'**évaluation sommative**, l'évaluation formative et l'évaluation intégrative. L'évaluation sommative est mise en œuvre à la fin d'une expérience d'apprentissage afin d'en évaluer les résultats. L'**évaluation formative** est mise en œuvre tout au long d'une opportunité d'apprentissage dans le but de reconnaître les défis et de les améliorer. L'**évaluation intégrée** fusionne les outils d'évaluation sommative et formative afin d'encourager les apprenants à prendre conscience de leur propre apprentissage (Ash & Clayton, 2009).

Pour concevoir les évaluations de l'apprentissage, un modèle d'évaluation couramment utilisé est la **Pyramide de compétence clinique** de Miller (1990). Il s'agit d'un modèle conceptuel particulièrement populaire dans l'évaluation de l'apprentissage des étudiant-es en sciences de la santé, mais qui pourrait être appliqué à toute expérience professionnelle structurée. La pyramide de Miller cible les composantes de la compétence clinique comme suit :

- **Connaissance** (sait)
- **Compétence** (sait comment)
- **Performance** (montre comment)
- **Action** (fait)



Pyramide de compétence clinique de Miller

(Miller, 1990)

🔍 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Comment améliorer l'élaboration et la description des résultats d'apprentissage généraux du programme d'AIT?

- Quel est l'énoncé des résultats d'apprentissage du programme d'AIT?
- Les résultats d'apprentissage du programme sont-ils clairement décrits?
- Les superviseur-es sur le lieu de travail et les étudiant-es connaissent-ils les résultats d'apprentissage attendus du programme?
- Comment pouvons-nous intégrer au moins une des considérations ci-dessus pour améliorer la description des résultats d'apprentissage du programme d'AIT?

Comment améliorer le développement des acquis de l'apprentissage chez les étudiant-es?

- Comment améliorer le développement des acquis de l'apprentissage par les étudiant-es?
- Comment pouvons-nous faciliter l'élaboration conjointe des résultats d'apprentissage avec l'étudiant-e, la personne responsable du lieu de travail et l'enseignant-e du cours ou la ou le directeur-riche du programme?
- Comment pouvons-nous intégrer au moins l'une des considérations ci-dessus pour améliorer la description par les étudiant-es des résultats de leur apprentissage dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée?



Penser à la conception de l'expérience de travail en la situant sur un continuum reflétant les différents degrés de participation à une combinaison d'activités de mise en œuvre de projet et de travail.



La **taxonomie SOLO (Structure of Learning Outcomes)** de Biggs et Collis (1982, 1989) est un autre outil d'évaluation général utilisé pour mesurer la complexité des connaissances d'une personne par rapport à des résultats d'apprentissage prédéterminés (Boulton-Lewis, 1995). Les cinq niveaux sont les suivants :

- **Préstructurel** : L'apprenant a une compréhension minimale des connaissances requises pour une expérience d'apprentissage particulière.
- **Unistruclurel** : L'apprenant comprend un seul élément de l'expérience d'apprentissage (p. ex., un concept théorique lié au contenu du cours).
- **Multistruclurel** : L'apprenant comprend des éléments multiples, mais indépendants de l'expérience d'apprentissage (p. ex., plusieurs concepts théoriques liés au contenu du cours).
- **Relationnel** : L'apprenant comprend et intègre de multiples composantes de l'expérience d'apprentissage pour construire un réseau de connaissances plus approfondi (p. ex., personnaliser et intégrer des concepts théoriques pour qu'ils soient pertinents par rapport aux expériences).
- **Abstrait étendu** : L'apprenant applique ou teste ses connaissances dans un nouvel environnement (p. ex., l'apprenant utilise un concept théorique dans un contexte d'apprentissage expérientiel).

Outre les types et modèles d'évaluation de l'apprentissage, un certain nombre d'activités d'évaluation sont couramment utilisées pour évaluer les acquis des étudiant-es et peuvent être appliquées à l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée, notamment les examens écrits et pratiques, les travaux écrits et les présentations orales. Les étudiant-es peuvent également rassembler un portefeuille de preuves qui se concentre sur les résultats

d'apprentissage énoncés. L'apprentissage des étudiant-es peut être évalué par l'observation directe. D'autres mesures d'évaluation comprennent l'utilisation de cartes conceptuelles et de projets de synthèse (Connaughton et al., 2014; Fink, 2003; Montrose, 2002; Reddan, 2011).

Connaughton et al. (2014) détaillent les différentes façons dont l'évaluation de l'AIT peut être soutenue par la technologie grâce à l'utilisation de portefeuilles électroniques, de plateformes en ligne (p. ex. Blackboard, D2L), de simulations virtuelles et de logiciels de webinaires (p. ex. Gotomeeting). Le chapitre 3 contient des informations plus précises sur l'inclusion et l'évaluation des exercices de réflexion.

Un certain nombre de défis communs se posent pour garantir la fiabilité de l'évaluation des résultats d'apprentissage des étudiant-es dans le cadre d'un programme d'AIT, en particulier lorsque l'évaluation est effectuée par d'autres parties prenantes (p. ex., la personne responsable du lieu de travail, les client-es, les pairs). Ces défis sont

notamment les suivants : les variations entre **évaluateur-rices**, qui surviennent lorsque différents superviseur-es sur le lieu de travail appliquent des normes de notation différentes; les **variations entre évaluateur-rices**, lorsque tous-tes les étudiant-es ne sont pas évalué-es selon les mêmes critères; et la **spécificité du cas**, qui survient lorsque les étudiant-es sont confronté-es à une situation précise qui a un effet sur leur rendement sur le lieu de travail (Connaughton et al., 2014).

Pour relever ces défis, Connaughton et al. (2014) recommandent « la formation du personnel pour garantir une interprétation et une application normalisées des outils d'évaluation » (p. 31). Il est également suggéré de définir des critères de rendement clairs dans le cadre de l'évaluation, d'utiliser des échelles d'évaluation globales pour refléter le rendement global, de faire appel à plusieurs évaluateur-rices et d'effectuer plusieurs évaluations au cours de l'expérience professionnelle (Connaughton et al., 2014; Van der Vleuten & Verhoeven, 2013).

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Facteurs à prendre en compte lors de l'évaluation des résultats de l'apprentissage

- ☑ Fournir une formation pour garantir une interprétation normalisée des mesures d'évaluation.
- ☑ Définir des critères de performance clairs.
- ☑ Utiliser des échelles d'évaluation globales pour refléter la performance globale.
- ☑ Utiliser plusieurs évaluateur-rices.
- ☑ Évaluer les performances des étudiant-es à plusieurs moments de leur expérience professionnelle.

Adapté de Connaughton et al. (2014).

Activités d'évaluation

Examens	Examens écrits, examens basés sur la pratique
Travaux écrits	Portfolios imprimés, documents analytiques, essais de réflexion/activités d'écriture, études de cas, journaux, rapports d'avancement, révision d'un article ou d'une lecture
Présentations orales	Présentations avec affiches, présentations PowerPoint, entretien individuel/en groupe, groupe de discussion en ligne, journaux vidéo
Portfolios	Portfolios photographiques, analyse des incidents critiques, écrits de réflexion, « Preuves » de rendement
Observation directe	Évaluation des performances sur le lieu de travail, évaluation par les pairs, simulation, démonstration, évaluation axée sur les tâches
Autres	Cartes conceptuelles, projets Capstone

Adapté de Connaughton et al. (2014), Fink (2003), Montrose (2002) et Reddan (2011).

★ | PLEINS FEUX SUR LES PROGRAMMES

Pleins feux sur les programmes : Université Simon Fraser et ACE-WIL

Financée par ACE-WIL, l'Université Simon Fraser a créé un cours de développement professionnel en ligne pour les spécialistes de l'AIT, appelé ACE-WIL Practitioner's Professional Development (Développement professionnel du praticien ACE-WIL) : Soutenir le parcours des étudiant-es en AIT. Ses trois modules sont axés sur la réflexion et l'auto-exploration en tant que spécialiste de l'AIT, sur les théories et modèles d'AIT qui sous-tendent les principes d'équité et d'inclusion et sur des scénarios de la vie réelle qui permettent aux spécialistes d'appliquer leurs connaissances à leurs programmes d'apprentissage expérientiel d'une manière accessible, attrayante et inclusive. Le cours offre aux spécialistes des exemples pratiques qui promeuvent la valeur de l'AIT par le biais de « stratégies d'apprentissage approfondi » (Drysdale & McBeath, 2018, p. 485). En outre, de nombreux éléments du cours encouragent les spécialistes à réfléchir à la manière d'intégrer un large éventail de principes inclusifs dans leur propre contexte d'AIT, tels que des incitations à tenir un journal de réflexion pour prendre en compte les considérations de conception inclusive et la littérature sur l'importance des perceptions individuelles, interpersonnelles et de groupe. Les modules soulignent l'importance pour les spécialistes de l'AIT de comprendre leurs propres identités intersectionnelles et celles des autres (Dessel & Corvidae, 2016) et de consacrer du temps à la réflexion sur la manière d'améliorer leur programmation.

Ce cours destiné aux spécialistes de l'AIT consacre un module aux considérations de conception inclusive, un aspect important du développement des programmes d'AIT. Les concepts liés à l'intersectionnalité, y compris la théorie critique des races, la décolonisation, la diversité des genres, l'antiracisme et l'accessibilité sont traités en profondeur afin de mettre en évidence les considérations de conception du programme qui sont équitables et inclusives (voir les éléments spécifiques de conception inclusive à la page suivante). En outre, le cours met l'accent sur les stratégies d'évaluation et d'appréciation, telles que la manière de procéder à une évaluation des besoins, l'importance de la collaboration et de la consultation et la valeur de l'ouverture au retour d'information. Ces éléments sont conformes à la documentation sur l'AIT de qualité et équitable, qui souligne l'importance des « soutiens spécialisés aux étudiant-es en AIT » pour améliorer l'accessibilité (Thakur, 2021, p. 5), remettre en question les idées traditionnelles sur l'accessibilité (Bulk et coll., 2023) et mieux connaître les besoins intersectionnels des étudiant-es en AIT (Mackaway et Chalkley, 2021).

Éléments inclusifs pour la conception des programmes d'études

Comprendre le prisme de votre identité

Il faut du temps pour comprendre ses propres valeurs, normes et croyances et la manière dont elles influencent son approche de la conception des programmes scolaires. Le prisme de l'identité comprend des aspects tels que : votre race, vos expériences de vie, l'endroit où vous avez grandi, votre âge, votre genre, votre classe sociale, l'origine de vos parents, les personnes qui vous attirent, votre activité professionnelle, etc.

Travailler à l'inclusion signifie que vous examinerez les façons dont vous avez accès au pouvoir à travers les façons dont les aspects de votre identité sont privilégiés dans la société. Il s'agit ensuite de prendre des mesures intentionnelles pour s'assurer que votre projet élimine les barrières et les moyens d'exclure les gens.

Contextes des apprenants

Comprendre qui sont les étudiant·es et les diverses influences potentielles sur leurs contextes d'apprentissage permet de créer une expérience d'apprentissage plus inclusive.

Une façon de mieux comprendre vos étudiant·es est d'envoyer une évaluation informelle de leurs besoins en leur demandant leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs besoins en matière d'hébergement et/ou s'il y a quelque chose de particulier à partager.

Intersectionnalité

L'intersectionnalité est une métaphore de la façon dont les multiples formes d'inégalité se combinent parfois et créent des obstacles qui ne sont pas compris à travers un seul prisme d'identité ou d'analyse. Par exemple, une femme noire est plus susceptible d'être victime de discrimination sous la forme de racisme et de sexisme, alors qu'un homme noir sera victime de racisme.

Lors de la conception des éléments du programme, il peut être tentant de considérer des catégories sociales singulières et de traiter la race, les aptitudes, le sexe, la classe, etc. comme des questions indépendantes. Cependant, comme l'a dit Audre Lorde, « il n'existe pas de lutte à enjeu unique, car nous ne vivons pas des vies à enjeu unique ».

La conception inclusive prend du temps

Étant donné la nécessité de travailler sur la compréhension des préjugés, de comprendre le contexte des apprenants et de travailler avec un comité, une équipe ou une communauté, vous devez prévoir du temps supplémentaire pour votre projet de conception.

Il faut également considérer le programme d'études comme vivant et être prêt à toujours recevoir et intégrer le retour d'information. De cette façon, il n'y a pas de mal à piloter une itération qui n'est pas parfaite si l'on part du principe qu'il s'agit d'un projet évolutif.

Références :

Crenshaw, K. (2018). What is intersectionality? National Association of Independent Schools. <https://www.youtube.com/watch?v=ViDtnfQ9FHc>

Lorde, A. (1982). *Sister Outsider: Essays & Speeches by Audre Lorde*. Crossing Press.

Source : Université Simon Fraser

Exemple d'outil d'évaluation :

Évaluation par un·e superviseur·e de la performance de l'étudiant·e en matière de placement

Instructions

Veillez remplir cette *évaluation de la performance du stage de l'étudiant·e* et organiser une réunion formelle pour discuter de vos commentaires avec l'étudiant·e.

Évaluation globale

1. Est-ce que l'étudiant·e a effectué le nombre d'heures minimum requis?

Veillez indiquer le nombre d'heures de stage effectuées : _____

2. Selon vous, quel a été le niveau général de performance de l'étudiant·e dans son stage?

Excellent Très bon Bon Inférieur à la moyenne Pauvre

3. Indiquez les trois principaux points forts de l'étudiant·e (obligatoire) :

-
-
-

4. Indiquez trois domaines dans lesquels cet·te étudiant·e pourrait s'améliorer (obligatoire) :

-
-
-

Les quatre catégories d'évaluation des performances du stage et les critères à prendre en compte dans chaque catégorie sont décrits ci-dessous. Pour chaque élément de chaque catégorie, sélectionnez le chiffre qui représente le mieux la performance de l'étudiant·e.

Sans objet S. O.	Excellent 5 points	Très bon 4 points	Bon 3 points	Inférieur à la moyenne 2 points	Pauvre 1 points
Cette composante particulière ne s'applique pas au placement de stage de l'étudiant·e.	Le niveau de compétence, d'habileté et de motivation ainsi que les performances de l'étudiant·e sont très élevés et ne peuvent être améliorés que légèrement.	Les compétences de l'étudiant·e dans ce domaine sont bien développées, avec quelques possibilités d'amélioration.	La performance est satisfaisante; l'étudiant·e est capable dans ce domaine, a une attitude positive et s'améliore manifestement.	Le niveau de compétence est inférieur au niveau requis; des efforts et/ou une formation plus importants sont nécessaires.	Le niveau de compétence est très bas; l'attitude et la motivation pour l'amélioration ne sont pas démontrées.

Exemple d'outil d'évaluation (suite)

Veillez calculer la note finale de la catégorie (sur 5) en faisant la moyenne des notes de tous les éléments inclus dans la catégorie. Notez vos évaluations dans les espaces prévus à cet effet et indiquez une note de performance totale sur 20.

Catégorie I: Responsabilité de son propre apprentissage

Évaluez votre étudiant·e sur chaque point ci-dessous en sélectionnant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure des commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S. O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Pauvre
Motivation et enthousiasme	S. O.	5	4	3	2	1

Motivation et volonté d'apprendre et d'optimiser l'expérience d'apprentissage; Intérêt et enthousiasme dans l'approche des tâches professionnelles; Degré de responsabilité de l'étudiant·e par rapport à ses objectifs d'apprentissage

Habitudes de travail	S. O.	5	4	3	2	1
-----------------------------	-------	---	---	---	---	---

Fiabilité dans la préparation et l'exécution des tâches; assiduité et ponctualité; diligence dans le respect des instructions; respect des bonnes pratiques de sécurité et pertinence de l'apparence et de la présentation; responsabilité dans le respect des engagements pris à l'égard du mentor et de l'organisme de placement

Esprit d'initiative et capacité à se lancer	S. O.	5	4	3	2	1
--	-------	---	---	---	---	---

Initiative pour accepter des responsabilités, rechercher de nouveaux défis, missions et projets, accroître son niveau de connaissances et de compétences et assumer son rôle sur le lieu de travail; Initiative en matière de communication et de collaboration continues avec le mentor (p. ex., mise en place d'une évaluation des performances du stage en temps opportun et de manière efficace)

Ouverture aux suggestions/critiques	S. O.	5	4	3	2	1
--	-------	---	---	---	---	---

Capacité de l'étudiant·e à apprendre des autres, à accepter positivement les suggestions et les critiques et à modifier son comportement en fonction du retour d'information

Commentaires généraux concernant la prise en charge par les étudiant·es de leur propre apprentissage :

Note moyenne pour « Responsable de son propre apprentissage » : _____ /5

Exemple d'outil d'évaluation (suite)

Catégorie II: Compétence en matière d'activités de placement

Évaluez votre étudiant·e sur chaque point ci-dessous en sélectionnant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure des commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S. O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Pauvre
Base de connaissances	S. O.	5	4	3	2	1

Mesure dans laquelle l'étudiant·e démontre et utilise les connaissances et les compétences pertinentes dans l'accomplissement des activités du stage; compréhension par l'étudiant·e de ses tâches et de son rôle dans le cadre de son stage

Organisation et planification	S. O.	5	4	3	2	1
--------------------------------------	-------	---	---	---	---	---

Degré d'organisation et de planification des activités de placement; capacité à gérer le temps consacré aux tâches et à achever le travail dans les délais impartis

Compétences en matière de communication	S. O.	5	4	3	2	1
--	-------	---	---	---	---	---

Capacité à communiquer des informations et des idées à l'écrit et à l'oral de manière claire, grammaticalement correcte et adaptée à l'auditoire; capacité à exprimer ouvertement ses propres idées et opinions en utilisant un langage qui témoigne du respect des personnes et de leurs différences; capacité à écouter les idées et les opinions des autres avec un esprit ouvert

Qualité du travail	S. O.	5	4	3	2	1
---------------------------	-------	---	---	---	---	---

Qualité et efficacité de la performance de l'étudiant·e dans l'accomplissement des tâches assignées

Commentaires généraux concernant la compétence de l'étudiant·e dans les activités du stage :

Note moyenne sur la « Compétence en matière d'activités de placement » : _____ /5

Exemple d'outil d'évaluation (suite)

Catégorie III: Pensée critique

Évaluez votre étudiant·e sur chaque point ci-dessous en sélectionnant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure des commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S. O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Pauvre
Créativité	S. O.	5	4	3	2	1

Niveau de créativité et d'innovation démontré; capacité à rechercher de nouvelles et meilleures façons de faire les choses

Adaptabilité	S. O.	5	4	3	2	1
---------------------	-------	---	---	---	---	---

Capacité à tirer des enseignements de l'expérience du stage, à réagir à des circonstances inattendues, à être ouvert à de nouvelles idées et à apprécier, accepter et tirer des enseignements des différences dans les expériences des autres

Auto-évaluation	S. O.	5	4	3	2	1
------------------------	-------	---	---	---	---	---

Capacité à évaluer avec précision son propre niveau d'efficacité et de compétence dans la pratique et à cibler ses points forts et ses besoins d'apprentissage

Appréciation des idées	S. O.	5	4	3	2	1
-------------------------------	-------	---	---	---	---	---

Capacité de l'étudiant·e à analyser des situations de travail, à prendre des décisions appropriées et à agir en conséquence; degré auquel l'étudiant·e peut évaluer et faire des suggestions constructives concernant son travail et son organisation

Commentaires généraux concernant le jugement et l'esprit critique de l'étudiant·e :

Note moyenne pour la « pensée critique » : _____ /5

Exemple d'outil d'évaluation (suite)

Catégorie IV: Relations sur le lieu de travail

Évaluez votre étudiant·e sur chaque point ci-dessous en sélectionnant le chiffre qui correspond à l'échelle d'évaluation. Veuillez inclure des commentaires et des exemples à l'appui de votre évaluation.

	S. O.	Excellent	Très bon	Bon	Inférieur à la moyenne	Pauvre
Compétences interpersonnelles et interculturelles	S. O.	5	4	3	2	1

Mesure dans laquelle l'étudiant·e entretient des relations efficaces et positives avec le personnel à tous les niveaux de votre organisation, de sorte que les interactions sont productives et sensibles aux besoins des autres; mesure dans laquelle l'étudiant·e fait preuve de considération et de respect envers les autres et entretient des relations de travail constructives qui respectent la diversité (de culture, de croyances, d'orientation sexuelle...); capacité de l'étudiant·e à coopérer et à travailler efficacement avec d'autres personnes

	S. O.	5	4	3	2	1
Compréhension du lieu de travail	S. O.	5	4	3	2	1

Effort de l'étudiant·e pour accroître sa connaissance de l'organisation, de sa mission, de ses politiques, de ses règles et règlements en relation avec le travail effectué; degré auquel l'étudiant·e comprend les priorités et peut déterminer ce qui doit être fait, par qui, où et comment

Commentaires généraux concernant les relations de l'étudiant·e sur le lieu de travail :

Note moyenne sur les " Relations sur le lieu de travail » : _____ /5

Catégorie	Note
Catégorie I : Responsabilité de son propre apprentissage	/5
Catégorie II : Compétence en matière d'activités de placement	/5
Catégorie III : Pensée critique	/5
Catégorie IV : Relations sur le lieu de travail	/5
Total	/20

Note totale sur la performance du stage de l'étudiant·e : _____ /20



Bien qu'il puisse y avoir de légères différences entre les structures des formes d'expérience de travail structurées ainsi que dans l'importance qu'elles accordent à l'apprentissage, elles offrent toutes la possibilité d'apprendre en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'études postsecondaire.

Plans d'apprentissage

Une fois que les acquis de l'apprentissage et les mesures d'évaluation ont été établis, il est important de mettre en place un plan d'apprentissage. Un plan d'apprentissage, ou contrat d'apprentissage, est un ensemble de tâches ou d'activités qui aideront l'apprenant à atteindre ses résultats d'apprentissage. Un plan d'apprentissage est généralement élaboré en collaboration (étudiant-e et superviseur-e) et prend en considération les détails contextuels spécifiques du lieu de travail et les soutiens ou aménagements particuliers dont l'étudiant-e peut avoir besoin. La mise en place d'un plan d'apprentissage peut contribuer à atténuer les malentendus entre les parties concernées et conduire l'étudiant-e vers une expérience éducative

positive (Montrose, 2002; Martin & Hughes, 2009). Il a également été démontré que l'utilisation d'un plan d'apprentissage individualisé renforce les compétences des apprenants en matière d'apprentissage autonome tout au long de la vie (Li & Burke, 2010).

En traduisant les résultats de l'apprentissage en tâches spécifiques sur le lieu de travail, Cooper et al. (2010) proposent sept approches différentes. Chacune de ces approches est parallèle à la conception de l'expérience professionnelle sur le continuum allant de la participation au travail à la mise en œuvre du projet. Ils reflètent les différentes manières dont les résultats d'apprentissage peuvent être atteints sur le lieu de travail, allant de tâches spécifiques sur le lieu de travail à des

tâches d'observation et de réflexion et à des activités basées sur des projets. Les plans d'apprentissage peuvent s'appuyer sur une ou plusieurs approches susceptibles d'être utilisées pour actualiser les résultats de l'apprentissage des étudiant-es sur le lieu de travail, notamment :

- **L'approche du travail nécessaire :** Les étudiant-es effectuent un ensemble de tâches convenues sur le lieu de travail.
- **L'approche de l'évaluation réflexive :** Les étudiant-es observent la pratique quotidienne sur le lieu de travail et réfléchissent aux décisions prises. Cette approche s'accompagne souvent d'exercices de réflexion tels qu'un journal de réflexion.

- **L'approche du contrat travail/ apprentissage :** Conformément aux résultats d'apprentissage, les étudiant-es négocient avec leur superviseur un ensemble de responsabilités professionnelles à assumer dans un délai défini.
- **L'approche par projet :** Les étudiant-es sont responsables de mener à bien un projet précis dans un délai donné et de rédiger un rapport.
- **L'approche de l'analyse des incidents critiques :** À partir d'un incident survenu dans le cadre de leur travail, les étudiant-es rédigent un compte rendu textuel de l'incident. La discussion avec leur guide d'apprentissage porte sur leur réaction et évalue si leur action aurait pu être plus efficace.
- **L'approche de l'étude de cas et de l'histoire :** Les étudiant-es fournissent une étude détaillée d'un individu, d'une caractéristique ou d'un événement sur le lieu de travail, avec un plan de changement ou d'amélioration.
- **L'approche par observation directe :** Les étudiant-es sont observé-es au fil du temps sur le lieu de travail. Un enregistrement des estimations quant à leur performance par rapport à des résultats d'apprentissage spécifiques est conservé (Cooper et al., 2010)

En général, les plans d'apprentissage doivent comprendre : des résultats d'apprentissage clairs, mesurables et réalistes; une liste de tâches spécifiques qui seront utilisées pour atteindre les résultats d'apprentissage; la méthode et le calendrier d'évaluation de ces résultats; des méthodes de suivi et d'évaluation; et toutes les directives applicables de l'établissement ou du programme d'accueil (Li & Burke, 2010; Martin & Hughes, 2009; Montrose, 2002).



Plans d'apprentissage

Définition : Tâches ou activités qui aideront l'apprenant à atteindre les acquis de l'apprentissage

Défini par : En partenariat entre l'étudiant-e et la personne responsable du lieu de travail

- Comment faire?**
- ✔ Développez des tâches/activités qui aideront l'apprenant à atteindre chaque résultat d'apprentissage.
 - ✔ Déterminez les éléments qui démontreront la réussite d'un résultat.
 - ✔ Créez et modifiez continuellement les tâches et les plans afin qu'ils soient réalistes et basés sur le contexte actuel et les ressources disponibles.
 - ✔ Élaborez un calendrier pour la réalisation des tâches ou un moyen d'intégrer les tâches dans les routines quotidiennes (Li et al., 2010; Martin & Hughes, 2009).

- Exemple :**
- Participer aux réunions du projet.
 - Observer les membres du personnel et mieux comprendre ce qu'impliquent la conception et le développement d'un projet.
 - Observer les concepteurs et poser des questions sur les procédures.
 - Effectuer les tâches suivantes liées à la conception... (Sides & Mrvica, 2007).

Informations à inclure dans les plans d'apprentissage

- ☑ Des résultats d'apprentissage clairs, mesurables et réalistes.
- ☑ Tâches spécifiques qui seront utilisées pour atteindre les acquis de l'apprentissage.
- ☑ Méthode et calendrier d'évaluation des résultats de l'apprentissage.
- ☑ Méthodes de contrôle et d'évaluation.
- ☑ Toutes les directives applicables de l'établissement ou du programme d'accueil.

Adapté de Li et Burke (2010), Martin et Hughes (2009) et Montrose (2002).

Initiative « Arts Amplifier » de l'Université de la Colombie-Britannique

Par l'intermédiaire de sa faculté des arts, l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) a lancé l'initiative Arts Amplifier en 2020 afin de fournir aux étudiant-es à la maîtrise, aux doctorants et aux boursiers postdoctoraux un soutien à la carrière par le biais d'une série d'expériences d'AIT. Étant donné que plus de 70 % des étudiant-es diplômé-es de la faculté des arts s'identifient comme membres de groupes MHPS, l'équipe de l'UBC avait l'intention de créer des voies d'accès au marché du travail afin de réduire les obstacles pour ces groupes et d'éliminer le cloisonnement et l'élitisme souvent présents dans les programmes universitaires (Hora et al., 2020). Pour lutter contre les pratiques d'embauche discriminatoires, qui ont toujours eu des répercussions sur les groupes racialisés et autres groupes marginalisés (Banerjee et al., 2018), les spécialistes d'Arts Amplifier ont animé des séances virtuelles de questions-réponses de 40 minutes entre les employeurs et les étudiant-es avant que l'employeur n'affiche son offre d'emploi. Cette pratique a permis aux étudiant-es de comprendre des aspects du travail qui peuvent ne pas être clairs dans une offre d'emploi, tels que la flexibilité du travail et les aménagements, et d'apprendre à articuler leurs compétences et leurs points forts dans une future demande d'emploi. Cela a également permis aux employeurs de mieux comprendre les besoins des étudiant-es et leur a donné l'occasion de revoir leurs exigences avant la publication officielle. En adoptant une approche centrée sur l'étudiant-e, l'initiative Arts Amplifier reflète une « approche proactive, durable et collaborative » qui garantit des expériences d'AIT de qualité pour tous-tes les étudiant-es (Jackson et al., 2023, p. 4).

L'étudiant, le superviseur en milieu de travail et l'enseignant ou le directeur du programme collaborent pour définir des résultats d'apprentissage spécifiques à l'expérience de travail de l'étudiant.



Exemple de plan d'apprentissage

Résultat de l'apprentissage	Critères d'évaluation	Tâches de placement	Stratégies et ressources
Qu'est-ce que j'ai l'intention d'apprendre?	Comment mon objectif sera-t-il évalué?	Comment puis-je apprendre cela au mieux? Quelles sont les activités d'apprentissage que je vais réaliser?)	Quelles sont les ressources disponibles?)

Faciliter un environnement d'apprentissage

« L'amélioration de l'apprentissage expérientiel dans l'enseignement supérieur peut être réalisée par la création d'espaces d'apprentissage qui favorisent les expériences génératrices de croissance pour les apprenants » (Kolb & Kolb, 2005, p. 205).

Espaces d'apprentissage

Un autre facteur à prendre en compte pour améliorer la qualité éducative de l'expérience d'AIT est la qualité de l'environnement d'apprentissage dans lequel se déroule l'expérience. Un environnement d'apprentissage positif ne se réfère pas seulement à l'expérience pratique de la matière, mais inclut également l'ensemble de l'espace de vie de l'apprenant (Kolb & Kolb, 2005). L'environnement physique et social de l'apprenant, ainsi que la qualité des relations au sein de ces environnements, ont un effet sur les expériences d'apprentissage des étudiant-es (Kolb & Kolb, 2005). Les auteurs soulignent l'importance de faire de la place aux différents facteurs qui favorisent l'apprentissage dans l'éducation expérientielle, notamment le développement de l'expertise par la pratique répétée, la réflexion active, le lien entre l'expérience et les intérêts et les émotions, le fait de permettre à l'étudiant-e d'assumer la responsabilité et la direction de son propre apprentissage et la communication constructive (Kolb & Kolb, 2005).

Facteurs contribuant à des espaces d'apprentissage positifs

(Kolb & Kolb, 2005)

Développement de l'expertise	Pratique répétée dans des domaines liés à l'objectif de l'apprenant
Action et réflexion	Expression active, test, réflexion sur les connaissances et l'apprentissage
Sentiment et pensée	Relier les émotions à la connaissance; apprendre ce qui est le plus intéressant pour un individu
Les apprenants prennent en charge leur propre apprentissage	Permet à l'apprenant de prendre la direction et la responsabilité de son propre apprentissage; apprentissage autodirigé
Apprentissage « Inside Out »	Le fait de lier les expériences éducatives aux intérêts de l'apprenant stimule la motivation intrinsèque et l'efficacité de l'apprentissage
Communication	La conversation favorise la réflexion permanente

Immigrant Youth Internship Program de World Education Services

S'adressant spécifiquement aux étudiant·es qui s'identifient comme des immigrants de première ou deuxième génération, des réfugiés et des apprenants internationaux, le stage pour jeunes immigrants du World Education Services (WES) offre une expérience d'AIT rémunérée d'une durée de trois mois aux étudiant·es d'été. Les stagiaires contribuent au travail axé sur les initiatives gouvernementales et politiques liées à l'immigration et à d'autres projets au sein de la division de l'impact social du WES. La nature virtuelle du programme de stage du WES offre une expérience unique et accessible de l'AIT. Dans un monde post-COVID-19, ce qui constitue une expérience d'AIT de qualité (et plus largement une expérience de travail authentique) a changé (Chatoor, 2023). Par exemple, les postes d'AIT qui desservent principalement les zones urbaines ont constitué un obstacle à l'accès à un AIT de qualité pour les étudiant·es des zones rurales, en particulier pour les étudiant·es autochtones vivant dans des communautés éloignées (Itano-Boase et al., 2021; Tunny et al., 2022). Ainsi, les nouveaux modèles d'AIT qui comprennent des stages à distance démontrent non seulement l'adaptabilité des programmes d'AIT (Mackaway et Chalkley, 2021), mais contribuent également à « maximiser les expériences directes des étudiant·es en matière de pratique, d'observation, d'analyse et d'immersion dans divers milieux de travail » (Dean et Campbell, 2020, p. 362). Toutefois, les stages virtuels peuvent représenter un défi unique pour les étudiant·es en AIT en empêchant l'établissement de liens significatifs avec les collègues (Chatoor, 2023).

WES met les stagiaires en contact avec des mentors, offre diverses possibilités de socialisation virtuelle avec des pairs et des collègues, et favorise une expérience professionnelle et sociale plus significative pour les stagiaires. WES a utilisé ses réseaux pour promouvoir cette opportunité et sensibiliser les jeunes immigré·es et les partenaires du secteur. WES fait la promotion de son travail par le biais de réseaux de développement de carrière dirigés par des immigré·es et des jeunes, se connecte directement avec des réseaux de défense des jeunes axés sur l'équité et publie des articles de blogue rédigés par d'ancien·es stagiaires sur leurs expériences dans le cadre du programme. Les approches du WES garantissent un meilleur accès aux opportunités de travail rémunéré pour un éventail d'étudiant·es, mettent en avant les voix des étudiant·es pour refléter la valeur de leur expérience d'AIT et élargissent l'éventail géographique des opportunités d'AIT de qualité.

Mentorat

En lien avec la création d'espaces d'apprentissage positifs, un mentorat de qualité est une composante essentielle de l'expérience professionnelle structurée des étudiant·es (Jones, 2007). Le terme « mentor » dérive de la personne sage et érudite de l'*Odyssee* d'Homère. Dans ce poème, lorsque Ulysse est parti pour la guerre de Troie, il a confié la direction et l'éducation de son fils à son ami Mentor (Galvez-Hjornevik, 1986; Gray & Gray,

1985; Homer, 1999; Merriam, 1983). Un mentor est aujourd'hui désigné comme une personne qui guide, nourrit et modèle (Koskela & Ganser, 1998).

Dans le cadre de l'AIT, les mentors ouvrent la voie à l'enseignement pratique après que l'étudiant·e a reçu des informations théoriques de la part des enseignant·es de l'établissement (Cornell, 2003). Les mentors ont la capacité d'encourager le travail d'équipe, de favoriser des attitudes positives à l'égard du milieu professionnel,

de faciliter la réflexion, d'encourager la prise de risque et de soutenir le passage de la théorie à la pratique (Fish, 1995; Lu, 2007). Il s'agit d'un rôle essentiel, fournissant un retour d'information positif, une intégration sociale et une connaissance partagée de l'expertise dans le domaine avec les étudiant·es (Diambra et al., 2004). Lorsqu'il est efficace, le processus de mentorat profite à la fois aux étudiant·es et aux mentors (Arnold, 2002; Lu, 2007).

Sur la base d'une étude menée auprès d'étudiant·es de premier cycle et de leurs conseiller·ères pédagogiques, Williamson (2014) décrit sept qualités ou comportements du mentor qui facilitent une relation positive, à savoir : facile à aborder, accessible, bien informé·e sur le sujet, communicateur·rice efficace, encourage/prend soin des étudiant·es, bonne écoute et confiant·e.

Reconnaissant les avantages d'un mentorat de qualité pour les expériences d'apprentissage des étudiant·es, des recherches antérieures ont souligné l'importance de la formation des mentors avant les expériences d'apprentissage expérientiel (Giebelhaus & Bowman, 2002). Parmi les exemples de programmes de formation de mentors, on peut citer l'orientation au stage (Giebelhaus & Bowman, 2002), un cours d'un semestre entier sur la supervision clinique (Kent, 2001), un atelier d'un semestre sur la manière de donner un retour d'information (Dever, 2003) et des cours de mentorat continus tout au long de l'expérience d'enseignement des étudiant·es (Wyatt et al., 1999).

Sur la base des recherches menées sur le mentorat parmi les étudiant·es en soins infirmiers et les sages-femmes, Linford et Marshall (2014) décrivent trois domaines principaux de mentorat :

- **Apprentissage assisté** : Dans le cadre de l'apprentissage assisté, les mentors réfléchissent aux domaines d'apprentissage de l'étudiant·e, l'aident à planifier des activités d'apprentissage, lui posent des questions approfondies pour comprendre son niveau d'apprentissage et lui fournissent un retour d'information constructif (Linford & Marshall, 2014).

- **Établissement de relations** : En établissant une relation, les mentors facilitent l'apprentissage en étant patients, accessibles et compréhensifs, et en répondant au besoin de l'étudiant-e de se sentir valorisé et en sécurité. Dans le cadre du mentorat relationnel, chaque mentor investit du temps dans le stage et développe la confiance et la compétence de l'étudiant-e en tant que spécialiste en établissant une relation (Linford & Marshall, 2014).
- **Modèle de rôle** : Dans le cadre de la modélisation, les mentors présentent

des valeurs et des comportements sur le lieu de travail qui sont observés et imités, ce qui peut influencer la manière dont l'étudiant-e apprend et se développe (Linford & Marshall, 2014).

Des recherches antérieures suggèrent que les étudiant-es considèrent l'établissement de relations comme le facteur le plus important pour faciliter un environnement d'apprentissage positif (Cahill, 1996), mais les trois domaines du mentorat sont recommandés pour faciliter l'apprentissage et le développement optimaux des étudiant-es dans le cadre de l'expérience de l'AIT.

Qualités des mentors dans une relation positive

- Facile à aborder
- Accessible
- Bien informé-e du sujet
- Communicateur-riche efficace
- Encourage/prend soin des étudiant-es
- Bonne écoute
- Confiant-e

Adapté de Williamson (2014).

🔗 | ESSAYEZ-LE!

Mentorat des mentors :

Questions de réflexion pour faire le point sur votre mentorat

Questions à se poser tout au long de l'activité/expérience d'AIT des étudiant-es :

- Ai-je connaissance des objectifs d'apprentissage de l'étudiant-e?
- Ces éléments ont-ils changé au cours de l'expérience professionnelle?
- Avons-nous mis en place un plan pour atteindre ces objectifs?
- Suivons-nous le plan?
- Est-ce que l'étudiant-e a récemment appris de nouvelles techniques ou compétences?
- Y a-t-il des sujets ou des compétences que l'étudiant-e doit améliorer?
- Est-ce que je donne à la personne pour qui je suis un-e mentor une rétroaction constructive sur son rendement?
- Suis-je d'un grand soutien, accessible et disponible pour l'étudiant-e?
- Dois-je encourager l'étudiant-e à poser davantage de questions? Dois-je poser d'autres questions à l'étudiant-e?
- Est-ce que l'étudiant-e se sent valorisé-e et en sécurité dans son environnement de travail?
- Est-ce que j'incarne les valeurs et les comportements professionnels qui correspondent aux objectifs d'apprentissage de l'étudiant-e?
- Est-ce que l'étudiant-e est confronté à des tâches variées et à des responsabilités croissantes au cours de son expérience professionnelle?
- Quel est le prochain niveau d'opportunités d'apprentissage que je peux offrir pour stimuler la personne pour qui je suis un-e mentor?

Conseils pour la communication entre étudiant·es et mentors

Conseils de communication pour les étudiant·es

- Pensez à votre public, car des personnes différentes réagissent à des styles de communication différents.
- Lancez-vous des défis et recherchez des occasions de parler devant des gens et de faire des présentations formelles.
- Entraînez-vous avant de faire une présentation formelle.
- Demandez de l'aide si vous avez besoin d'assistance ou si vous ne comprenez pas.
- Corrigez l'orthographe, la grammaire et le format de vos documents.

| Adapté de Martin et Hughes (2009).

Conseils de communication pour les mentors

- Demandez à l'étudiant·e préciser son niveau de confort par rapport aux différentes méthodes de communication.
- Offrez des possibilités de communication fréquentes et variées.
- Expliquez la culture de votre lieu de travail (p. ex., les contacts se font généralement par courrier électronique, par téléphone ou en personne).
- Aidez l'étudiant·e à comprendre le ton de communication requis par les différentes parties prenantes.
- Indiquez à l'étudiant·e quels sont les styles de communication efficaces dans différentes situations.
- Examinez les documents écrits importants afin que l'étudiant·e sache quoi améliorer.
- Exigez des normes élevées de la part de l'étudiant·e, en particulier en ce qui concerne la communication externe avec les clients.
- Fournissez un retour d'information régulier aux étudiant·es sur les progrès réalisés.

| Adapté de Martin et Hughes (2009).

Points à prendre en compte par les mentors au moment de la rétroaction

- Encouragez l'étudiant·e à évaluer ses progrès.
- Maintenez la confidentialité.
- Soyez honnête et constructif·ve (attention à ne pas être trop sévère).
- Restez calme et objectif·ve.
- Demandez à d'autres personnes qui ont travaillé avec l'étudiant·e de vous faire part de leurs commentaires.
- Faites référence à des actions spécifiques et non à des traits de caractère.
- Laissez à l'étudiant·e le temps d'assimiler l'information.
- Vérifiez la compréhension et clarifiez le sens.
- Aidez l'étudiant·e à se fixer de petits objectifs réalisables afin de réduire l'anxiété.
- Utilisez un retour d'information positif pour renforcer les connaissances, les valeurs et les compétences acquises.
- Variez votre style de retour d'information pour l'adapter à chaque étudiant·e.
- Contactez votre responsable du programme d'AIT (au sein de l'établissement d'enseignement) si vous avez des doutes.
- Documentez le retour d'information fourni.

| Adapté de Linford et Marshall (2014) et Penfold (2007).

Un autre moyen de favoriser un environnement d'apprentissage positif est de faire appel à des pairs mentors ou à des pairs accompagnateur-rices. Les mentors pairs permettent souvent aux étudiant-es de se sentir plus détendu-es, plus à l'aise et plus confiant-es dans le cadre du travail, et peuvent fournir des conseils, un soutien et une interaction réfléchie (Anderson et al., 1994; Gemmell, 2003; Hasbrouck, 1997; Kurtts et al., 2000; Lu, 2007). Bien que cela ne soit pas viable pour toutes les expériences de travail structuré, il existe des recherches qui confirment les avantages que les mentors pairs ont sur les expériences d'apprentissage expérientiel des étudiant-es (Hudson et al., 1994; Joyce & Showers, 1980; Pierce & Miller, 1994). Les mentors pairs ne doivent pas remplacer les mentors sur le lieu de travail, mais peuvent apporter un soutien supplémentaire à l'étudiant-e pendant l'expérience d'AIT (Grierson et al., 2011; Hudson et al., 1994).

Prise en compte des étudiant-es handicapé-es

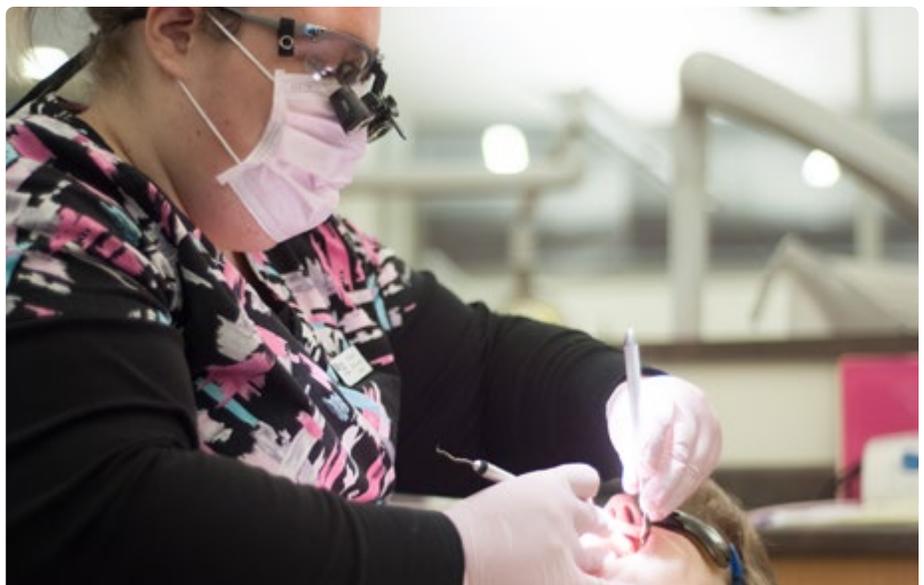
Étant donné que la population étudiante postsecondaire est de plus en plus diversifiée et que le nombre d'étudiant-es handicapé-es augmente, il est important de tenir compte des divers styles d'apprentissage dans les expériences d'AIT (Bulk et al., 2023; Cukier et al., 2018; Jackson et al., 2023; Ramji et al., 2021; Severance & Starr, 2011). Les exemples d'étudiant-es ayant des besoins d'apprentissage diversifiés comprennent, sans s'y limiter, les étudiant-es ayant des difficultés physiques, mentales ou sociales qui affectent leurs expériences et activités éducatives. Les étudiant-es ayant des besoins d'accommodement peuvent bénéficier grandement des expériences d'AIT, car celles-ci leur permettent de comprendre et de résoudre des problèmes importants, de négocier des obstacles potentiels et de comprendre le soutien et les services disponibles dans un environnement sûr et protégé (Briel et Getzel, 2005; Jackson et coll., 2017; Thakur, 2021). Les mentors peuvent également avoir beaucoup à gagner de l'expérience de travail avec des étudiant-es ayant des

besoins d'apprentissage divers (Severance & Starr, 2011). Les directeur-rices de programmes d'AIT et les instructeurs de cours devraient veiller à ce que leur matériel promotionnel soit inclusif afin d'encourager la participation de groupes d'étudiant-es qui pourraient ne pas se sentir autorisés à participer (Severance et Starr, 2011).

Severance et Starr (2011) soulignent un certain nombre de questions à prendre en compte concernant la divulgation et les aménagements pour les étudiant-es en AIT, notamment :

- Est-ce que l'étudiant-e souhaite divulguer son handicap au lieu de stage? Remarque : Le corps enseignant ou le personnel ne peut pas divulguer des informations au lieu de travail (personnel, superviseur-e) au nom de l'étudiant-e.

- Comment préparer l'étudiant-e à discuter de ses besoins d'apprentissage en termes d'impact, de fonctionnalité et de limitations au lieu de se contenter d'un simple diagnostic?
- Quel est le moment approprié pour la divulgation? (p. ex., avant l'entretien d'embauche ou une fois le poste de travail obtenu)
- Quels types de logement l'étudiant-est requis?
- Le lieu de stage est-il réaliste? En d'autres termes, le programme correspond-il aux capacités et aux limites de l'étudiant-e, avec ou sans aménagements?



C'est la définition claire des résultats, de l'évaluation et des plans qui a l'incidence la plus importante sur la qualité éducative de l'expérience de travail structurée.



Initiative David C. Onley pour le développement de l'emploi et des entreprises de l'Université de Carleton

La remise en question des préjugés est importante pour l'évaluation et le développement des programmes d'AIT en raison des innombrables façons dont les préjugés influencent la pratique (Craig et al., 2022; Tunny et al., 2022). L'initiative David C. Onley (DCOI) est un partenariat entre l'Université Carleton, l'Université d'Ottawa, le Collège Algonquin et La Cité dans le but de rechercher et de développer des ressources pour les étudiant-es handicapé-es lors de leur entrée sur le marché du travail. L'équipe DCOI de l'Université Carleton s'efforce de mettre en évidence la valeur que les étudiant-es handicapé-es peuvent apporter sur le lieu de travail. L'équipe DCOI s'efforce de compléter les données quantitatives existantes sur les personnes handicapées (c'est-à-dire l'emploi, le revenu et les données démographiques telles que l'âge) (Statistique Canada, 2018) d'une manière plus qualitative. Plus précisément, l'équipe a organisé des groupes de discussion avec des employeurs pour comprendre leur perception de l'emploi d'étudiant-es handicapé-es dans leurs programmes d'AIT. Ces discussions ont mis en lumière des domaines critiques d'amélioration : la construction d'un espace de travail inclusif, l'intégration de l'accessibilité dans ces conversations et la mise en évidence des différences entre les handicaps visibles et invisibles, entre autres (Bulk et al., 2023; Thakur, 2021). L'équipe DCOI a également travaillé à l'identification d'un point d'intervention pour une pratique équitable.

L'équipe DCOI a activement soutenu les établissements et les employeurs partenaires en leur apprenant à mettre en place des aménagements pour les salons de l'emploi. Il existe différentes approches pour modifier un espace physique qui soit favorable aux étudiant-es souffrant de divers handicaps. Par exemple, l'utilisation de tables rondes pour aider les personnes malentendantes, la coordination d'ambassadeur-rices de la mise en réseau qui peuvent faciliter les conversations entre les étudiant-es et les employeurs, et la création d'espaces séparés et calmes pour que les étudiant-es puissent observer. Ces approches ont permis de recadrer les perceptions de l'accessibilité pour toutes les personnes impliquées dans le processus d'AIT : établissements, spécialistes, employeurs et étudiant-es. Il s'agit d'une étape importante pour passer d'une conception du handicap comme un problème individuel à une « responsabilité institutionnelle et sociétale » (Bulk et al., 2023, p. 12). Bien que le DCOI vise à promouvoir l'inclusion et l'accessibilité des étudiant-es handicapé-es sur le lieu de travail, de nombreuses pratiques impliquées dans cette initiative peuvent être appliquées à l'espace de l'AIT.

Gestion des risques

Tout en considérant l'environnement d'apprentissage dans lequel se déroule l'expérience professionnelle, il est également important de penser à la santé et au bien-être des étudiant-es sur le lieu de travail afin que chacun-e puisse s'engager efficacement dans les activités d'apprentissage sur le lieu de travail. La participation à l'AIT comporte des risques uniques par rapport à l'apprentissage traditionnel en classe (Cooper et al., 2010), avec des considérations logistiques associées qui doivent être prises en compte pour gérer les risques dans cet environnement. « Une bonne gestion

des risques exige d'adapter [l'expérience professionnelle] de manière à ne pas compromettre les objectifs institutionnels et d'apprentissage de l'AIT » (Cameron & Kloppe, 2015, p. 345).

Les risques courants associés aux expériences d'AIT des étudiant-es comprennent la santé et la sécurité au travail et la négligence, les problèmes liés au devoir de diligence, les problèmes de propriété intellectuelle, la violation de la confidentialité, l'inconduite de l'étudiant-e, le renvoi de l'étudiant-e du lieu de travail, la mauvaise harmonisation des pratiques du lieu de travail avec les politiques de l'établissement d'enseignement (p. ex,

l'inclusion et l'accessibilité); le harcèlement sur le lieu de travail; le harcèlement sexuel; et les problèmes de salaire et de paiement (Bosco, 2014; Boye, 2022; Cameron & Kloppe, 2015; Gatto et al., 2020; Koerin & Miller, 1995; Mallozi & Drewery, 2019). Pour tenter de gérer ces risques, de nombreux établissements universitaires s'associent à l'équipe juridique de l'établissement pour élaborer un certain nombre de pratiques de gestion des risques, notamment : l'élaboration de polices d'assurance; les accords de placement (ou protocoles d'accord) entre l'établissement universitaire et le site de travail; les codes de conduite des étudiant-es, les politiques disciplinaires et les bonnes pratiques; les exigences

en matière d'aménagement pour les étudiant-es handicapé-es; les lignes directrices institutionnelles sur l'équité et l'inclusion, le harcèlement sexuel et le harcèlement sur le lieu de travail; les lignes directrices en matière de propriété intellectuelle et de droit à la vie privée; et les lignes directrices relatives aux salaires et autres paiements (Broughton & Overby, 1993; Cameron & Klopper, 2015; Cobb, 1994; Francis et al., 2007; Gelman, 1990; Koerin & Miller, 1995; Rothstein, 2007; Vacha-Haase et al., 2004).

Les risques liés à l'expérience de l'AIT sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit de faciliter l'expérience professionnelle des étudiant-es à l'étranger. Ainsi, lorsque le travail de l'étudiant-e est effectué à l'étranger, des mesures supplémentaires de gestion des risques sont recommandées, notamment : la réalisation d'évaluations des risques plus rigoureuses du travail de l'étudiant-e, de l'environnement de travail et de l'emplacement géographique du travail; la vérification des conditions préalables en matière de santé et de sécurité (p. ex, preuve d'immunisation, assurance médicale); et l'élaboration d'un plan de communication d'urgence (p. ex., les coordonnées fiables du directeur du programme d'AIT de l'établissement d'enseignement de l'étudiant-e, les coordonnées du lieu de travail et du superviseur du lieu de travail, et l'accès de l'étudiant-e à des options de communication telles qu'un téléphone avec itinérance internationale et un accès à Internet) (Tan, 2014).

Outre les protocoles de gestion des risques décrits ci-dessus, lorsque les étudiant-es effectuent leur stage à l'étranger, d'autres facteurs de gestion des risques sont à prendre en considération : les conseils de santé aux voyageurs (p. ex., les vaccinations nécessaires, les médicaments adéquats pour la durée du voyage, un plan d'action pour toute condition médicale préexistante); les plans de voyage; la préparation aux éventuelles barrières linguistiques; l'orientation

culturelle et politique et la formation à la sensibilité; l'adaptation dans le pays à l'étiquette spécifique, au comportement, aux précautions de sécurité et aux aspects pratiques du transport; et les plans de supervision et de vérification avec l'établissement d'enseignement de l'étudiant-e (Tan, 2014). Il convient également de tenir compte des éventuelles exigences en matière de permis de travail ou de visas de travailleur.

Pratiques de gestion des risques – Apprentissage intégré au travail

- Polices d'assurance
- Accords de placement (protocoles d'entente)
- Codes de conduite, politiques disciplinaires et bonnes pratiques
- Exigences en matière d'hébergement
- Lignes directrices sur l'équité et l'inclusion, le harcèlement sexuel et le harcèlement sur le lieu de travail
- Lignes directrices en matière de propriété intellectuelle et de respect de la vie privée
- Lignes directrices pour les salaires et autres paiements

Adapté de Cameron & Klopper (2015).

Considérations supplémentaires sur la gestion des risques dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail à l'échelle internationale

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

Adapté de Tan (2014).

🔍 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Quels sont les risques potentiels de l'expérience de l'AIT et comment les gérer? Quelles sont les sources d'orientation existant au sein de l'établissement pour la gestion des risques liés à l'AIT?

- Quelles sont les exigences et les dispositions relatives à l'assurance des étudiant-es sur le lieu de travail?
 - Assurance responsabilité civile générale
 - Assurance maladie et sécurité
- Quelles sont les pratiques institutionnelles courantes en matière d'accords de placement éducatif? Existe-t-il un modèle de convention de placement à l'usage du personnel enseignant et administratif de l'établissement?
- Quelles conditions préalables au placement peuvent être établies pour protéger la santé et la sécurité des étudiant-es sur le lieu de travail?
 - Orientation, formation à la sécurité et à l'équité
 - Preuve de vaccination
- Quelles sont les politiques et procédures institutionnelles en vigueur dans l'établissement en matière d'aménagements pour les personnes handicapées?
- Comment l'établissement traite-t-il le harcèlement sexuel ou le harcèlement sur le lieu de travail des étudiant-es en stage?
- Quelles sont les politiques et les procédures de l'établissement en matière d'études et d'apprentissage à l'étranger?
- Qui peut être contacté au sein de l'établissement pour plus d'informations sur la gestion des risques dans le cadre de l'AIT?
- Existe-t-il un bureau ou une personne au sein de l'établissement qui fournit des conseils sur les questions de gestion des risques?



Les mentors ont la capacité de favoriser le travail d'équipe, d'encourager des attitudes positives concernant l'environnement de travail, de faciliter la réflexion, d'encourager la prise de risques et d'appuyer la transition de la théorie à la pratique.

Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérience utile

2

Malgré un consensus limité, O'Shea (2014) fournit une description générale de chacune des principales formes d'expérience professionnelle structurée :

- **Placement** : Terme générique décrivant l'éventail des expériences professionnelles structurées facilitées par l'établissement d'enseignement postsecondaire.
- **Stage court** : Le développement des capacités professionnelles dans un cadre de travail, dans le but de satisfaire aux exigences de l'enregistrement professionnel.
- **Stage** : Une expérience professionnelle guidée par un professionnel expérimenté pour faciliter « l'apprentissage et le développement en profondeur en tant que professionnel » et fournir « un aperçu réaliste de ce que serait un emploi dans le secteur » (O'Shea, 2014, p. 8).
- **Enseignement coopératif** : Alternance d'études à temps plein et d'emploi à temps plein sous la direction d'un-e professionnel·le expérimenté·e dans le but de développer des compétences d'employabilité.
- **Formation en alternance** : Un poste de travail dans lequel « l'étudiant·e consacre du temps à l'exercice de sa future profession, sous la supervision d'un-e professionnel·le expérimenté·e » La formation en alternance est souvent entreprise pendant une période d'interruption des études dans l'établissement postsecondaire (O'Shea, 2014, p. 8).
- **Formation sur le terrain** : Expérience professionnelle liée au contenu du programme académique et conçue dans le but de préparer à la pratique professionnelle.
- **Travail sur le terrain** : Expérience au cours de laquelle les étudiant·es sont exposés au monde du travail en participant à des activités professionnelles, à des laboratoires, à des visites de sites ou à des sorties sur le terrain.
- **Étude de travail** : Expérience de travail concomitante non scolaire qui n'est pas nécessairement liée à l'exercice de la future profession; souvent liée à un développement professionnel et/ou personnel général.

Les acteurs de l'AIT peuvent envisager la conception de l'AIT selon un continuum reflétant les différents degrés de mise en œuvre du projet et de participation au travail :

- La **mise en œuvre d'un projet** consiste pour les étudiant·es concevoir, réaliser, gérer ou évaluer un projet précis dans le cadre de leur expérience professionnelle :
 - Projets de recherche (p. ex., la recherche répond aux besoins spécifiques d'une organisation en matière d'évaluation)
 - Développement et gestion de projets répondant à des besoins pratiques sur le lieu de travail et améliorant les compétences pratiques et de gestion des étudiant·es
- On parle de **participation au travail** lorsque les étudiant·es prennent part et contribuent aux activités quotidiennes régulières du lieu de travail.

Il est essentiel de déterminer l'importance de l'apprentissage dans le programme d'AIT pour garantir la qualité de l'enseignement. On peut considérer qu'il s'agit d'un processus en trois étapes : 1) définir les résultats de l'apprentissage; 2) déterminer l'évaluation de l'apprentissage; et 3) élaborer des plans d'apprentissage.

- Ces trois aspects déterminent la nature de l'expérience professionnelle en orientant les tâches du stage, le lieu, le moment, l'objectif et les ressources, le soutien et le retour d'information nécessaires.

Les **résultats d'apprentissage** sont des attentes spécifiques concernant ce que les étudiant·es sont censé·es apprécier, connaître ou être capables de faire à l'issue de l'expérience d'AIT (Ravitch, 2007); ils sont généralement élaborés en partenariat avec toutes les parties prenantes (Holly, 2014).

Lors de l'élaboration des résultats d'apprentissage, les critères suivants doivent être pris en compte :

- Un énoncé de résultats d'apprentissage doit contenir un verbe et un objet et fournir un but à l'apprentissage; il doit prendre en compte le public (qui), le comportement (quoi), les conditions (comment) et le degré (combien); et il doit utiliser des termes pour décrire les comportements observables (Osgood & Richter, 2006).

Les modèles couramment utilisés pour développer les résultats d'apprentissage comprennent la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom (1956) et la taxonomie des apprentissages significatifs de Fink (2003).

Dans la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom, les résultats de l'apprentissage sont classés en trois groupes, appelés domaines :

- **Domaine cognitif** : Compétences intellectuelles ou de réflexion.
- **Domaine psychomoteur** : Compétences physiques ou exécution d'actions.
- **Domaine affectif** : Attitudes et valeurs.

La taxonomie de l'apprentissage significatif de Fink décrit six types d'apprentissage différents qui peuvent être pris en compte lors de l'élaboration des résultats d'apprentissage de l'AIT (Fink, 2003) :

- **Connaissances fondamentales** : Se souvenir et comprendre.
- **Application** : Pensée critique et pratique, créativité, gestion de projets et compétences pratiques.
- **Intégration** : Relier les idées et les expériences; apprentissage interdisciplinaire.
- **Dimension humaine** : Leadership, citoyenneté, éthique et apprentissage de la connaissance de soi et des autres.
- **Bienveillance** : Sentiments, intérêts, valeurs et engagements.
- **Apprendre à apprendre** : Améliorer les plans d'apprentissage, la recherche et l'apprentissage autonome.

Les apprenants peuvent trouver la définition d'objectifs et la conception de plans difficiles au départ et peuvent avoir besoin d'aide au moment de préciser leurs résultats (Li & Burke, 2010).

La clé pour évaluer l'apprentissage des étudiant-es et garantir l'intégrité éducative de l'AIT réside dans une évaluation appropriée de l'apprentissage (Young & Baker, 2004). L'objectif premier des activités d'évaluation est de déterminer si les acquis de l'apprentissage ont été atteints.

Il existe trois techniques d'évaluation de l'apprentissage basées sur le temps (Ash & Clayton, 2009) :

- **L'évaluation sommative** est mise en œuvre à la fin d'une expérience d'apprentissage afin d'en évaluer les résultats;
- **L'évaluation formative** est mise en œuvre tout au long d'une opportunité d'apprentissage dans le but de reconnaître les défis et de les améliorer;
- **L'évaluation intégrée** fusionne les outils d'évaluation sommative et formative afin d'encourager les apprenants à prendre conscience de leur propre apprentissage.

Deux modèles couramment utilisés pour concevoir les évaluations de l'apprentissage sont le triangle/modèle de compétence clinique de Miller (1990) et la taxonomie de la structure des résultats de l'apprentissage (SOLO) de Biggs et Collis (1982, 1989).

Le modèle de Miller (1990) se compose de quatre éléments de compétence :

- Connaissance (sait)
- Compétence (sait comment)
- Performance (montre comment)
- Action (fait)

Le modèle de Biggs et Collis (1982, 1989) se compose de cinq niveaux de compétence :

- **Préstructurel** : L'apprenant a une compréhension minimale des connaissances requises pour une expérience d'apprentissage particulière.
- **Unistruclurel** : un seul élément de l'expérience d'apprentissage est compris par l'apprenant (p. ex., un concept théorique lié au cours).
- **Multistruclurel** : L'apprenant comprend des éléments multiples, mais indépendants de l'expérience d'apprentissage (p. ex., plusieurs concepts théoriques).
- **Relationnel** : Les multiples composantes de l'expérience d'apprentissage sont comprises par l'apprenant et intégrées pour construire un réseau de connaissances plus approfondi (p. ex., personnaliser les concepts théoriques pour qu'ils soient pertinents par rapport aux expériences).

- **Abstrait étendu** : Les connaissances sont appliquées ou testées dans un nouvel environnement (p. ex., l'apprenant utilise des concepts théoriques dans un contexte d'apprentissage expérientiel).

Voici quelques exemples d'activités d'évaluation (p. ex., Fink, 2003; Montrose, 2002; Reddan, 2011) :

- des examens écrits et pratiques;
- des travaux (p. ex., portfolios, documents analytiques, essais de réflexion);
- des présentations orales;
- des portfolios de preuves (p. ex., photographie, analyse d'incidents critiques);
- l'observation directe; et
- des cartes conceptuelles ou des projets d'excellence.

Les défis de l'évaluation des résultats d'apprentissage comprennent (Connaughton et al., 2014) :

- les variations entre évaluateur-rices (p. ex., différent-es superviseur-es sur le lieu de travail appliquant des normes de notation différentes);
- les variations entre évaluateur-rices (p. ex., tous-tes les étudiant-es ne sont pas évalué-es selon les mêmes critères); et
- la spécificité des cas (p. ex., les étudiant-es sont confronté-es à des situations spécifiques qui ont un effet sur leur rendement).

Les étudiant-es créent également des plans d'apprentissage pour les aider à atteindre les résultats d'apprentissage. Ces plans doivent comprendre (p. ex., Martin & Hughes, 2009; Montrose, 2002) :

- des résultats d'apprentissage clairs, mesurables et réalistes;
- les tâches/activités qui permettent d'atteindre chaque résultat d'apprentissage;
- les preuves prédéterminées nécessaires pour démontrer la réussite des résultats;
- les tâches à modifier pour qu'elles soient réalistes;

- une méthode et un calendrier pour la réalisation des tâches et l'évaluation des résultats; et
- les lignes directrices applicables de l'établissement ou du programme d'accueil.

Pour traduire les résultats de l'apprentissage en tâches spécifiques sur le lieu de travail, Cooper et coll. (2010) proposent sept approches différentes (décrites dans Reddan, 2011) :

- **Approche du travail nécessaire** : Les étudiant-es effectuent un ensemble de tâches convenues sur le lieu de travail.
- **Approche d'évaluation réflexive** : Les étudiant-es observent la pratique quotidienne sur le lieu de travail et réfléchissent aux décisions prises (p. ex. avec un journal).
- **Approche du contrat de travail/apprentissage** : Les étudiant-es négocient avec leur superviseur-e un ensemble de responsabilités professionnelles à assumer dans un délai déterminé.
- **Approche par projet** : Les étudiant-es sont responsables de mener à bien un projet précis dans un délai donné et de rédiger un rapport.
- **Approche de l'analyse des incidents critiques** : À partir d'un incident survenu dans le cadre de leur travail, les étudiant-es rédigent un compte rendu textuel de l'incident. La discussion avec leur guide d'apprentissage porte sur leur réaction et évalue si leur action aurait pu être plus efficace.
- **Approche de l'étude de cas et de l'histoire** : Les étudiant-es fournissent une étude d'une personne, d'une caractéristique ou d'un événement sur le lieu de travail avec un plan de changement ou d'amélioration.
- **Approche par observation directe** : Les étudiant-es sont observé-es au fil du temps sur le lieu de travail. Un enregistrement des estimations quant à leur performance par rapport à des résultats d'apprentissage est conservé (Cooper & Bowden, 2010).

L'environnement physique et social de l'apprenant, ainsi que la qualité des relations au sein de ces environnements, ont un effet sur les expériences d'apprentissage des étudiant-es (Kolb & Kolb, 2005).

Pour favoriser un espace d'apprentissage, il est important d'intégrer les différents facteurs qui facilitent l'apprentissage dans l'éducation expérientielle, notamment :

- le développement de l'expertise (pratique répétée dans des domaines liés aux objectifs de l'apprenant);
- l'action et la réflexion (expression active, test et réflexion sur l'apprentissage);
- le sentiment et la pensée (relier les émotions à la connaissance);
- encourager les apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage;
- l'apprentissage par l'intérieur (lier les expériences éducatives aux intérêts de l'apprenant); et
- la communication (conversation qui favorise une réflexion continue).

D'autres aspects contribuent à la création d'espaces d'apprentissage positifs :

- la **présence de mentors** pour encourager le travail d'équipe, établir des relations, favoriser des attitudes positives à l'égard du milieu professionnel, soutenir l'apprentissage, faciliter la réflexion, encourager la prise de risque, fournir un retour d'information, servir de modèle et aider à faire la transition entre la théorie et la pratique (p. ex., Fish, 1995; Linford & Marshall, 2014; Lu, 2007; Thakur, 2021);
- la **prise en compte des étudiant-es handicapé-es**, étant donné que les étudiant-es ayant des besoins en matière d'accessibilité peuvent bénéficier grandement des expériences d'AIT, car l'AIT leur permet de résoudre des problèmes importants, de négocier des obstacles et de comprendre le soutien et les services disponibles tout en se trouvant dans un environnement sûr et protégé (Briel & Getzel, 2005; Bulk et al., 2023; Tunny et al., 2022); et
- la **gestion des risques**, y compris le suivi de la santé et du bien-être des étudiants et la gestion des risques tels que la négligence en matière de santé et de sécurité sur le lieu de travail, les questions liées au devoir de diligence, les questions de propriété intellectuelle, l'inconduite des étudiant-es, les préoccupations relatives au paiement et les questions de harcèlement (Cameron & Klopper, 2015; Koerin & Miller, 1995).



3

Réflexion

Ce chapitre se concentre sur le mode d'apprentissage par observation réflexive. Les formes de réflexion sont définies, de même que les antécédents et les conditions d'une réflexion de qualité. Le modèle de réflexion critique DEAL est présenté comme un outil à utiliser pour faciliter la réflexion au sein de l'AIT. Après une brève explication de l'importance de faciliter la réflexion dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée, des recommandations sont formulées pour concevoir et enseigner la réflexion, y compris des pratiques pédagogiques spécifiques, des exercices de réflexion et des formes d'évaluation. Le chapitre se termine par un examen des défis à relever pour aborder ce mode d'apprentissage dans les programmes d'AIT.

Définir la réflexion

Les activités réflexives jouent un rôle essentiel pour faciliter la transformation des connaissances dans l'AIT (Craig et coll., 2022; MAESD, 2017; Sattler, 2011).

Bien qu'aucune définition formelle de la réflexion n'ait fait l'objet d'un consensus parmi les chercheurs (Atkins & Murphy, 1993), plusieurs aspects de la définition ont été suggérés, notamment :

- une compréhension de sa philosophie personnelle, tout en réexaminant continuellement cette philosophie en fonction de l'expérience (Nolan, 2008);
- un processus actif dans lequel les étudiant-es se développent et apprennent en analysant leur pratique personnelle et professionnelle (Bolton, 2001; Brockbank & McGill, 1998; Dewey, 1910; Kim, 1999; Nolan, 2008); et
- une rétrospection réfléchie et jugement sur l'expérience, les sentiments ou les connaissances qui apportent une nouvelle compréhension et éclairent l'action future (Kember et coll., 2008; Schon, 1983; Sullivan & Rosin, 2008).

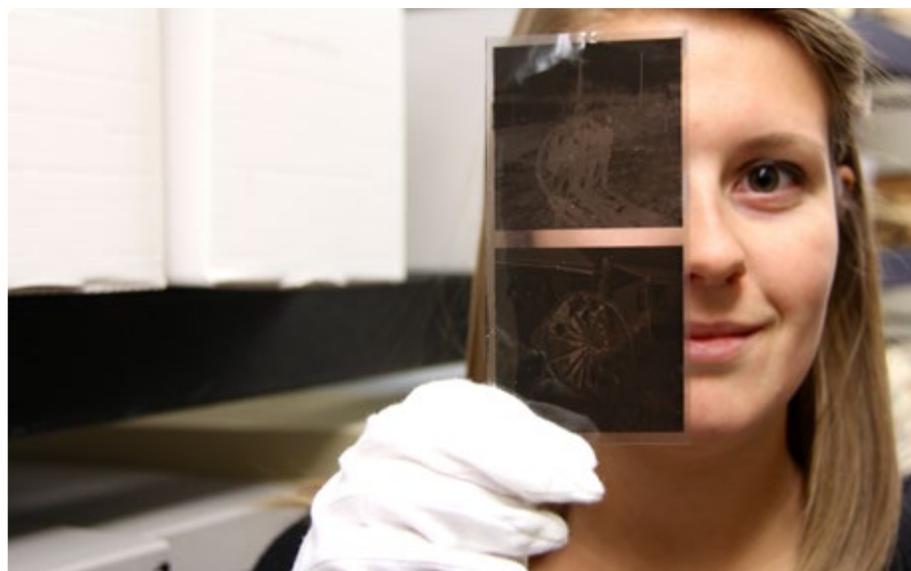
Réflexion critique

Un autre terme associé à la réflexion est celui de « réflexion critique ». La **réflexion critique** améliore la réflexion de base en remettant en question les hypothèses ou les préjugés personnels, en reliant la théorie à l'expérience, en examinant les différences entre les connaissances théoriques et l'expérience, en tenant compte de perspectives multiples et en créant des preuves d'un nouvel apprentissage (Ash & Clayton, 2009; Whitney & Clayton, 2011; Zlotkowski & Clayton, 2005). La réflexion critique peut également représenter un lien entre la réflexion et la théorie critique, dans laquelle les personnes qui réfléchissent

sont encouragées à utiliser leur expérience et leurs réflexions pour faire face aux problèmes sociaux (Beard & Wilson, 2013). Par exemple, une réflexion critique sur ses propres préjugés peut favoriser une culture professionnelle inclusive, avoir un effet positif sur l'apprentissage des étudiant-es et les aider à confronter et à discuter des idées concernant le pouvoir, l'accessibilité et l'inclusion (Dessel & Corvidae, 2016; Eady et al., 2022; Jackson et coll., 2017). En outre, l'engagement dans une réflexion critique peut aider les apprenants à cibler les domaines dans lesquels une amélioration de la pratique est nécessaire (Boud et coll., 1985; Schon, 1983).

Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action

Schon (1983) distingue en outre deux types de réflexion : la **réflexion dans l'action** et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action fait référence à un processus dans lequel l'individu doit comprendre et s'adapter à une situation difficile et permanente (Beard & Wilson, 2013; Schon, 1983). La réflexion dans l'action se produit généralement lorsqu'un individu est confronté à une situation, souvent sur le lieu de travail, qui ne lui est pas familière et qui nécessite une attention ou une résolution (Schon, 1983).



La réflexion critique approfondit la réflexion de base en remettant en question des hypothèses ou biais personnels.

À l'inverse, la réflexion sur l'action est un exercice de réflexion planifié et structuré qui facilite l'apprentissage par l'expérience (Schon, 1983). La réflexion sur l'action est plus fréquente lorsque l'individu n'est pas actuellement engagé sur le lieu de travail ou dans l'environnement dans lequel la situation ou l'expérience s'est produite (Schon, 1983).

Réflexion en boucle simple et en boucle double

Un concept supplémentaire pour comprendre la réflexion consiste à examiner la réflexion utilisée pour l'apprentissage en boucle simple (réflexion en boucle simple) et la réflexion utilisée pour l'apprentissage en boucle double (réflexion en boucle double). La **réflexion en boucle simple** se réfère à une rétrospection réfléchie d'une expérience particulière, y compris son lien avec les connaissances théoriques, mais sans tenir compte des influences personnelles (Argyris & Schon, 1974). La **réflexion en double boucle**, quant à elle, consiste à remettre en question son rôle et sa contribution dans les environnements d'apprentissage et à examiner attentivement l'influence de ses propres croyances, attitudes ou actions (Argyris & Schon, 1974). Au cours de la réflexion en double boucle, les apprenants envisagent souvent des réactions (c'est-à-dire un malaise face à quelque chose qui a été vu/entendu/fait) et posent des questions telles que : « Est-ce que je fais ce qu'il faut? » (Beard & Wilson, 2013).

Réflexion superficielle et réflexion approfondie

Enfin, il est important de reconnaître la différence entre la réflexion utilisée à des fins d'apprentissage superficiel et la réflexion utilisée à des fins d'apprentissage approfondi, appelée « réflexion superficielle » et « réflexion approfondie ». La **réflexion superficielle** fait référence à une approche dans laquelle les apprenants considèrent généralement la réflexion et les opportunités d'apprentissage correspondantes comme des exigences

obligatoires (par exemple, pour l'obtention d'un crédit de cours) qui sont remplies en s'appuyant sur une motivation extrinsèque (Biggs, 1987; Chin & Brown, 2000; Marton, 1983). Dans la réflexion superficielle, les étudiant-es réfléchissent aux éléments descriptifs de leur expérience professionnelle structurée, qui peuvent ou non inclure une révision de la théorie et/ou se rapporter directement aux plans d'apprentissage des étudiant-es et aux résultats escomptés. En revanche, il y a une réflexion profonde lorsqu'un apprenant considère qu'une opportunité d'apprentissage est pertinente par rapport à son expérience ou applicable à des contextes réels, et qu'il s'appuie souvent sur une motivation intrinsèque pour mener

à bien la tâche (Biggs, 1987; Chin & Brown, 2000; Marton, 1983). Lors d'une réflexion approfondie, les étudiant-es s'efforcent de développer une compréhension de l'expérience en mettant l'accent sur l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, en reconnaissant le point de vue des autres lors de la résolution de tâches difficiles, en fournissant des explications multiples pour mettre en évidence un problème et en s'autorisant à changer ou à approfondir leur point de vue sur un problème (Biggs, 1987; Craig et coll., 2022; Dessel & Corvidae, 2016; Entwistle & Waterson, 1988; Marton, 1983; Offir et coll., 2008).

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

Résumé des définitions de la réflexion

Réflexion	Rétrospection réfléchie qui permet de mieux comprendre et d'éclairer l'action future
Réflexion critique	Améliore la réflexion de base en remettant en question les hypothèses personnelles, en reliant la théorie à l'expérience, en tenant compte de perspectives multiples et en créant des preuves d'un nouvel apprentissage
Réflexion dans l'action	Réflexion impromptue nécessaire pour comprendre et s'adapter à une situation en cours
Réflexion sur l'action	Réflexion planifiée et structurée après l'expérience
Réflexion en boucle simple	Lien entre l'expérience et les connaissances théoriques
Réflexion en boucle double	Tient compte de l'influence des valeurs, des attitudes et des actions personnelles
Réflexion superficielle	Réflexion extrinsèque sur les éléments descriptifs de l'expérience
Réflexion approfondie	Réflexion intrinsèquement motivée sur l'expérience telle qu'elle s'applique à soi-même et au contexte du monde réel

Antécédents et caractéristiques d'une réflexion de qualité

En s'appuyant sur les définitions de la réflexion, les spécialistes ont souligné plusieurs aspects importants du processus de réflexion qui doivent être pris en compte si l'on veut que les étudiant-es produisent des réflexions de qualité.

Ces recommandations comprennent deux antécédents importants qui encouragent le processus de réflexion : 1. L'individu est impliqué dans une expérience peu familière, nouvelle ou complexe (Beard & Wilson, 2013; Dessel & Corvidae, 2016; Johnston & Sator, 2017; Loughran, 1996; Mezirow, 1991; Seibert & Daudelin, 1999); et 2. L'individu est ouvert et désireux de réfléchir à ses expériences (Rogers, 2001).

Il est également important de tenir compte du contexte dans lequel la réflexion a lieu. En particulier, l'environnement doit être conçu délibérément pour encourager la réflexion grâce à une plus grande autonomie de l'apprenant, des défis et des pressions appropriés (par exemple, une charge de travail accrue ou un projet très valorisé), des évaluations cohérentes et appropriées avec un retour d'information constructif, et des possibilités de collaborer avec d'autres (Seibert & Daudelin, 1999).

Outre les antécédents de la réflexion et les influences de l'environnement sur la qualité de la réflexion, les spécialistes ont également mis en évidence plusieurs conditions nécessaires à une réflexion de qualité. Les activités de réflexion

doivent être continues et se dérouler à la fois pendant et après l'expérience professionnelle structurée (Eyler et coll., 1996; Jackson et coll., 2017). Plus précisément, les étudiant-es doivent réfléchir à la fois en action et sur l'action dans le cadre du programme d'AIT.

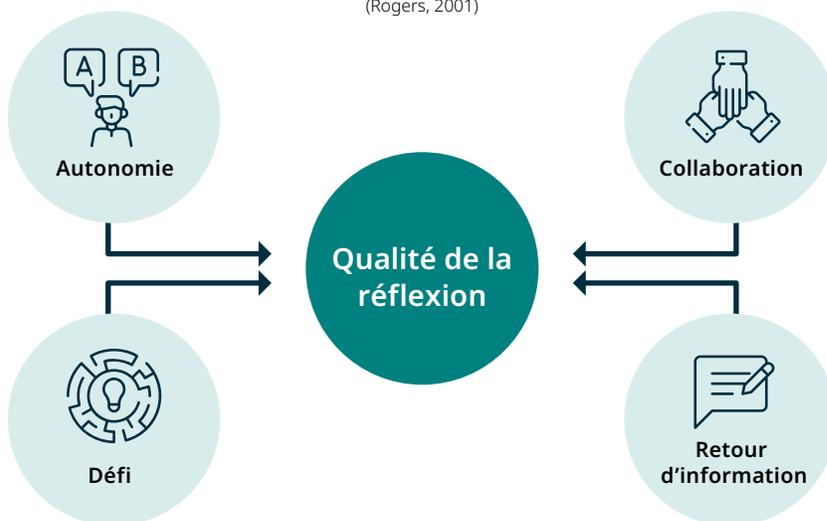
Ces réflexions seront renforcées par une combinaison de retour d'informations formatifs (continus) et sommatifs (cumulatifs) reçus de la personne responsable sur le lieu de travail, des enseignant-es, des

clients, des pairs ou de soi-même au sein de l'environnement de travail.

Les activités de réflexion devraient encourager les étudiant-es à **s'appuyer sur leur expérience personnelle** tout en situant leurs réflexions **au sein de la communauté au sens large** (Eyler et coll., 1996; Dessel & Corvidae, 2016; Rogers, 2001). Cela implique que les étudiant-es utilisent à la fois la réflexion superficielle et la réflexion approfondie dans le cadre de leur programme d'AIT.

Influences de l'environnement sur la qualité de la réflexion

(Rogers, 2001)



RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Précurseurs importants de la réflexion

- ✔ Implication dans des expériences peu familières, nouvelles ou complexes
- ✔ Volonté de réfléchir aux expériences vécues

Rogers (2001)

La réflexion doit être **guidée par des liens délibérés** entre la théorie et la pratique dans l'environnement d'apprentissage (Bringle & Hatcher, 1999; Eyer et coll., 1996). Les réflexions doivent également porter sur les changements personnels de l'apprenant et mettre l'accent sur la **définition** constante **de nouveaux objectifs** (Zlotkowski & Clayton, 2009). Ces liens entre la théorie, la pratique et la personne peuvent être facilités par l'utilisation de la réflexion en boucle simple et en boucle double.

Enfin, il est suggéré que l'apprentissage est renforcé lorsque les activités mettent l'accent sur les réflexions **inductives** (par exemple, l'expérience suivie de l'apprentissage théorique) et **déductives** (par exemple, l'apprentissage théorique suivi de l'expérience) (Rogers, 2001), ce qui souligne l'importance de l'influence de la théorie et des connaissances acquises en classe sur la pratique en milieu de travail, ainsi que de la création d'occasions pour la pratique en milieu de travail de guider et d'éclairer le contenu théorique enseigné aux étudiant-es dans le cadre de l'expérience d'apprentissage en milieu de travail. Ce dernier point est abordé plus en détail au chapitre 4.

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Conditions d'une réflexion de qualité

- Les activités de réflexion doivent s'appuyer sur l'expérience personnelle et se situer dans une communauté plus large
- Les activités de réflexion doivent être guidées par un lien délibéré entre la théorie et la pratique
- Les réflexions doivent également porter sur les changements personnels de l'apprenant et mettre l'accent sur la définition constante de nouveaux objectifs.
- L'apprentissage est renforcé lorsque les activités mettent l'accent sur des réflexions inductives (par exemple, l'expérience suivie d'un apprentissage académique) et déductives (par exemple, l'apprentissage académique suivi d'une expérience).
- La réflexion critique aide les étudiant-es et les praticien-nes à examiner leur propre position au sein du programme d'AIT ainsi que dans le contexte plus large de l'AIT

Adapté de Bringle & Hatcher (1999), Eady et coll. (2022), Eyer et al. (1996), Jackson et coll. (2017), Rogers (2001), Nielsen et coll. (2022) et Zlotkowski et Clayton (2005).



Lorsque bien conçues, les possibilités d'apprentissage à l'extérieur de la classe dans un environnement de travail viennent compléter l'apprentissage traditionnel des étudiants et préparent les diplômés au travail.

Le modèle DEAL pour la réflexion critique

S'appuyant sur les antécédents et les conditions de la réflexion, plusieurs spécialistes ont tenté de théoriser le processus de réflexion du début à la fin afin d'accroître la valeur de ces exercices.

Rogers (2001) résume un certain nombre de cadres théoriques pour la réflexion, notamment les travaux de Dewey (1933), Schon (1983), Langer (1989), Loughran (1996) et Seibert et Daudelin (1999), pour n'en citer que quelques-uns. Toutefois, pour les besoins de ce guide, le modèle de réflexion critique en trois étapes de Ash et Clayton (2004) sera mis en avant comme cadre d'orientation pour l'engagement stratégique dans le processus de réflexion. Le modèle DEAL est utile pour considérer la réflexion comme un moyen d'apprentissage tout au long d'une opportunité éducative, par opposition à une tâche à accomplir après l'expérience (Clayton & Ash, 2004).

Les trois étapes du modèle DEAL sont détaillées ci-dessous :

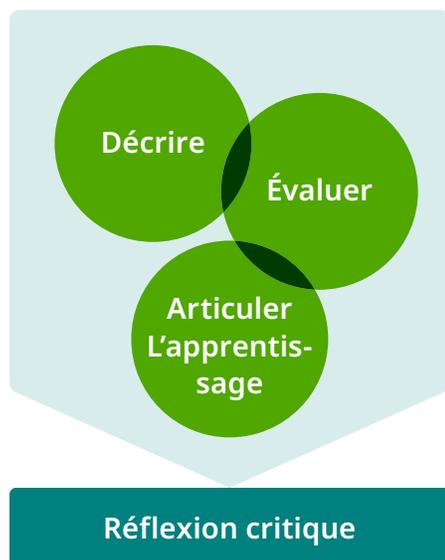
1. **Décrivez** les expériences d'apprentissage de la manière la plus objective et la plus complète possible. Ash et Clayton (2009) suggèrent que les apprenants soient incités à considérer des aspects simples mais importants d'une expérience, tels que les personnes impliquées dans l'expérience, le lieu de l'expérience et les détails de ce qui s'est passé tout au long de l'expérience.
2. **Évaluez** les possibilités d'apprentissage par rapport aux objectifs d'apprentissage

ou aux résultats escomptés préalablement identifiés. Au cours de cette étape, les apprenants doivent être encouragés à personnaliser l'expérience d'apprentissage afin d'éviter de simplement la résumer (Ash & Clayton, 2004).

3. **Articuler L'apprentissage** en reconnaissant l'expérience d'apprentissage qui s'est produite et en créant des objectifs destinés à l'action future. Ces nouveaux objectifs d'apprentissage sont générés pour améliorer et affiner la pratique à l'avenir (Ash & Clayton, 2009).

Modèle de réflexion critique D.E.A.L.

(Ash & Clayton, 2004)



Les activités de réflexion sont le plus efficaces lorsque conçues pour atteindre un résultat attendu puis utilisées ensuite pour en arriver à un autre résultat.

Questions de réflexion pour les étudiant-es : Le modèle DEAL pour la réflexion critique

Décrire

- Que s'est-il passé?
- Quand et où l'expérience en question a-t-elle eu lieu?
- Qui était présent et qui ne l'était pas?
- Qu'avez-vous fait ou n'avez-vous pas fait?
- Qu'avez-vous vu, entendu, etc.

Évaluer

- En quoi avez-vous réussi ou bien fait?
- De quelle manière avez-vous été mis au défi?
- Qu'est-ce que cette expérience m'a fait ressentir (positivement et/ou négativement)?
- Comment votre point de vue ou vos idées ont-ils changé à la lumière de votre expérience?

Articuler

l'apprentissage

- Qu'avez-vous appris?
- Comment l'avez-vous appris?
- Pourquoi est-ce important?
- Que vais-je faire à la lumière de ces informations?

“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

Université de Toronto Mississauga

La réflexion critique est depuis longtemps une composante importante des programmes d'AIT, car elle permet d'intégrer la théorie et la pratique et d'élargir la réflexion des étudiant-es sur leurs expériences et sur la manière dont ils peuvent modifier leur approche, leur perspective ou leurs actions dans des contextes futurs. Les journaux de réflexion permettent aux étudiant-es d'exprimer leur perception en tant que jeunes professionnel·les, ainsi que les processus d'essai et d'erreur souvent engagés sur le lieu de travail. L'un des modèles les plus efficaces pour la rédaction d'un journal de réflexion critique est le modèle DEAL (Describe, Examine and Articulate Learning) d'Ash et Clayton, qui inclut l'articulation de l'apprentissage. Le modèle préconise une approche structurée qui peut être modifiée davantage en appliquant la DEAL à des incidents critiques spécifiques dans lesquels les étudiant-es sont confrontés à un défi et à un changement possible de leur mode de pensée. Les journaux de réflexion des étudiant-es peuvent être utilisés pour développer une compréhension plus large de l'impact de l'expérience professionnelle sur leurs résultats d'apprentissage, leur développement personnel et leur identité professionnelle, l'établissement de relations, le transfert de connaissances, l'acquisition de compétences et l'autonomie (autogestion), entre autres.

Tracey Bowen, PhD

Professeure adjointe, coordinatrice de la filière d'enseignement et des stages
 Institut des communications, de la culture, de l'information et de la technologie
 Université de Toronto Mississauga

L'importance de la réflexion dans l'AIT

Largement reconnue comme une composante importante de l'AIT, la réflexion rigoureuse permet d'approfondir les connaissances et la compréhension des étudiant·es et d'améliorer leur développement personnel et professionnel. La réflexion aide les étudiant·es à porter un regard critique sur leur programme d'AIT en contemplant l'influence d'une expérience sur leur vie (Ash & Clayton, 2009), en prenant conscience de l'origine et de l'importance d'expériences d'apprentissage particulières

(Ash & Clayton, 2009) et en créant de nouvelles significations d'expériences antérieures (Beard & Wilson, 2013). En outre, la réflexion peut avoir des avantages personnels pour l'étudiant·e, tels que : le développement de compétences de vie précieuses, notamment la prise de décision, la fixation d'objectifs, la résolution de problèmes et la capacité d'intégrer de multiples concepts (Boud et coll., 1985; Conrad & Hedin, 1990; Eyster & Giles, 1999); la possibilité de développer une compréhension plus profonde de soi-

même et de son identité (Beard & Wilson, 2013; Dessel & Corvidae, 2016); et des opportunités d'engagement dans une pratique présente, consciente d'elle-même et authentique (Bandura, 1986; Beard & Wilson, 2013; Nielsen et coll., 2022). En outre, une réflexion cohérente peut renforcer les relations nouvelles ou préexistantes entre les étudiant·es, les enseignant·es et les personnes responsables sur le lieu de travail impliqué·es dans les environnements d'apprentissage expérientiel (Eady et al., 2022; Jackson et coll., 2017; Mann et coll., 2009).

Concevoir et enseigner la réflexion

Les réflexions de qualité sont le résultat d'une planification délibérée et consciencieuse (Ash & Clayton, 2009; Johnston & Sator, 2017). Les réflexions servent à aider les étudiant·es du postsecondaire à naviguer dans les expériences d'apprentissage et à tirer un sens de ces opportunités d'apprentissage expérientiel (Ash et Clayton, 2004; Johnston et Sator, 2017). Dans cette perspective, la réflexion est considérée comme une compétence précieuse cultivée par l'enseignement et la pratique, plutôt que comme un résultat supposé de l'expérience (Aronson, 2011). En faisant de la réflexion un aspect important du matériel pédagogique, les étudiant·es postsecondaires s'engagent dans des tâches de construction de sens de manière cohérente et intentionnelle (Dessel & Corvidae, 2016; Turns et al., 2014).

Pratiques pédagogiques

Pour parvenir à une réflexion de qualité dans le cadre de l'AIT, les activités de réflexion doivent être guidées par des essais et des erreurs, un retour d'information régulier et un alignement cohérent entre les activités et les résultats d'apprentissage escomptés (Ash & Clayton, 2009). Les réflexions doivent également prendre en compte les complexités des contextes particuliers dans lesquels l'AIT se produit (Ash & Clayton, 2009; Eady et al., 2022). Ces activités de réflexion ne doivent pas se limiter à l'apprenant. Au contraire, la réflexion devrait être un processus itératif entre l'étudiant·e et l'instructeur·rice, la personne responsable sur le lieu de travail, les pairs et les autres praticien·nes afin d'inviter à modifier la pratique (Jackson et coll., 2017; Sandars et coll., 2008).

Pour favoriser l'action réflexive, Rogers (2001) synthétise les facteurs généraux utiles aux enseignant·es ou aux praticien·nes pour renforcer le processus de réflexion des étudiant·es, notamment l'utilisation d'un vocabulaire avancé, les considérations de temps, l'attention portée aux styles d'apprentissage, l'utilisation de questions et d'activités d'orientation et l'attention portée aux facteurs environnementaux. En outre, il peut également être utile d'examiner qui sont les étudiant·es, leurs contextes culturels, leurs préférences importantes et leurs façons d'évoluer dans de nouveaux espaces de réflexion. Ces considérations peuvent favoriser le développement des étudiant·es. Par exemple, la culture autochtone d'un·e étudiant·e, y compris les traditions orales, peut être soutenue par des réflexions verbales et la pédagogie du cercle; les étudiant·es d'autres cultures peuvent préférer une réflexion écrite individuelle suivie d'une conversation avec leurs pairs.

Il est recommandé aux enseignant·es d'encourager les étudiant·es à utiliser un vocabulaire descriptif afin de promouvoir des réflexions riches et exactes (Dewey, 1933). Cela peut se faire par le biais de réflexions écrites et orales. Une activité qui peut être utilisée pour intégrer un vocabulaire avancé dans les réflexions des étudiant·es consiste à distribuer un certain nombre de cartes avec un mot sur chaque carte (par exemple, appréhension, enthousiasme, apathie, ferveur, zèle). Après avoir posé une question de réflexion aux étudiant·es (par exemple, « Comment décririez-vous vos sentiments à l'égard du stage qui vous a été confié avant de commencer votre expérience professionnelle? »), les étudiant·es choisissent une carte-mot qui reflète le mieux leur réponse, puis utilisent cette carte-mot pour développer leur réponse et en discuter avec un groupe.

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Pratiques pédagogiques visant à renforcer la réflexion des étudiant·es :

- Encourager l'utilisation d'un vocabulaire avancé pour promouvoir des réflexions riches et précises
- Veiller à ce que le moment soit bien choisi
- Prêter attention aux styles d'apprentissage individuel des étudiant·es
- Fournir des questions et des activités d'orientation
- Structurer des environnements d'apprentissage appropriés
- Créer des opportunités pour les étudiant·es de réfléchir à leurs expériences d'AIT dans un esprit global et inclusif

Adapté de Rogers (2001)



La réflexion est perçue comme une compétence utile cultivée par l'enseignement et la pratique.

Le moment de la réflexion est également important. Les instructeur-rices doivent développer des stratégies pour encourager une réflexion continue avant, pendant et après l'expérience professionnelle. Il est également important d'assurer une distance appropriée entre l'expérience d'apprentissage et la réflexion (Fade, 2002; Rogers, 2001). Pour les réflexions post-expérience, il faut laisser passer suffisamment de temps pour que les étudiant-es puissent se remémorer leur expérience, mais pas trop pour que les détails de l'expérience professionnelle soient oubliés.

Les instructeur-rices devraient prêter attention aux styles d'apprentissage individuel des étudiant-es (Mann et coll., 2009; Thakur, 2021). Pour ce faire, il convient d'encourager la réflexion sur les aspects de l'expérience qui se rapportent à chaque mode d'apprentissage (c'est-à-dire sentir, regarder, penser, faire), en posant notamment les questions suivantes :

- « En quoi estimez-vous avoir réussi sur votre lieu de travail? De quelle manière avez-vous été mis-e au défi? »
- « Décrivez une situation dans laquelle vous avez observé la pratique de votre supérieur-e hiérarchique ou d'un-e autre collègue. Comment feriez-vous les choses de la même manière ou différemment? »
- « Comment la pratique sur le lieu de travail se compare-t-elle à ce que vous avez appris dans les cours précédents? »
- « Quelles expériences inattendues avez-vous vécues sur le lieu de travail? Comment vous êtes-vous adapté-e? »
- « Quels sont les moyens d'améliorer le travail sur le site? Que suggérez-vous? »

Afin de faciliter la réflexion des étudiant-es, il est utile de leur fournir des questions ou

des activités d'orientation. Des exemples d'activités sont présentés dans la section suivante de ce chapitre.

Enfin, lorsqu'on facilite la réflexion des étudiant-es, il est important de prendre en compte l'expérience professionnelle plus large sur laquelle l'étudiant-e réfléchira et de garantir des environnements d'apprentissage appropriés (Rogers, 2001). Il s'agit notamment d'encourager l'apprentissage autonome, l'intégration délibérée de défis tout au long de l'expérience d'apprentissage, la pratique collaborative et les possibilités de retour d'information, y compris le retour d'évaluation formative (utilisé au cours d'un processus comme moyen d'améliorer à la fois le processus et les résultats) et le retour d'évaluation sommative (utilisé à la fin d'un processus pour mesurer et documenter les résultats).

RECOMMENDATIONS AND GUIDELINES

Étape 1
Déterminer les résultats souhaités

Étape 2
Réflexion sur la conception

Étape 3
Intégrer l'évaluation

S'appuyant sur ces pratiques pédagogiques, Ash et Clayton (2004) décrivent un **processus en trois étapes pour concevoir une réflexion critique** dans des contextes d'apprentissage appliqué tels que l'expérience professionnelle structurée. Ces trois étapes sont les suivantes : 1. Déterminer les objectifs et les résultats d'apprentissage souhaités; 2. Concevoir la réflexion de manière à atteindre ces résultats; et 3. Intégrer l'évaluation formative et sommative dans le processus de réflexion.

Exercices de réflexion

Outre les stratégies qui facilitent le processus de réflexion, il existe également un certain nombre d'activités tangibles que les enseignant·es peuvent mettre en œuvre pour encourager et évaluer les capacités de réflexion des étudiant·es, notamment des enquêtes avant et après l'expérience, un dialogue structuré (par exemple, de mentor à mentoré·e, des discussions en classe, des clavardages en ligne), des activités d'écriture (par exemple, feuilles de travail, études de cas, essais, journal, questions, récits), activités orales/verbales (par exemple, jeu d'acteur, improvisation ou récit devant un public), discussions de groupe (par exemple, partage), arts visuels (par exemple, conception graphique, présentation d'affiches, vidéo), etc., conception graphique, présentation d'affiches, vidéo) ou par des comportements tels que la modélisation (Ash & Clayton, 2009; Bowen, 2011; Brookfield, 1990; Eyler, 2002; Loughran, 1996; Offir et coll., 2008; Seibert & Daudelin, 1999; Sparks-Langer & Colton, 1991). Selon Ash et Clayton (2009), ces activités de réflexion tangibles sont plus efficaces lorsqu'elles sont conçues pour atteindre un résultat escompté et qu'elles sont utilisées de manière séquentielle pour s'appuyer les unes sur les autres.

L'utilisation d'une carte de réflexion est un moyen de planifier une réflexion continue et progressive tout au long de l'expérience professionnelle d'un·e étudiant·e. Eyler (2001, 2002) a créé un outil d'organisation des activités de réflexion qui présente les activités de réflexion en fonction du moment (avant, pendant et après l'expérience) et du contexte relationnel dans lequel la réflexion et le retour d'évaluation associé se produiraient. Grâce à cette carte de réflexion, les étudiant·es peuvent s'approprier davantage la planification de la réflexion et son lien avec les objectifs d'apprentissage. De plus, selon Eyler (2009), un autre avantage de l'utilisation d'une carte de réflexion permet que « le temps de classe soit conservé en intégrant la réflexion dans d'autres contextes, et le processus encourage une réflexion itérative continue plutôt

qu'un seul document ou événement à la fin de l'expérience sur le terrain. Ceci est particulièrement important pour l'éducation coopérative et les stages où il est difficile d'organiser des réunions régulières en classe » (p. 30). Par exemple, la réflexion préalable au travail qui se fait seul peut inclure une lettre à soi-même ou une déclaration d'objectif. Au cours de l'expérience professionnelle, des discussions en ligne avec les camarades de classe pourraient avoir lieu sur des listes de diffusion, y compris des comptes rendus d'incidents critiques survenus sur le lieu de travail. Après l'expérience professionnelle, l'étudiant·e peut réfléchir avec les membres sur le lieu de travail en présentant un rapport sommaire de son travail ou en participant à un entretien de sortie et à une évaluation des performances avec son gestionnaire sur le lieu de travail.

Exercices de réflexion

Sondages

- Sondage préalable à l'expérience
- Sondage post-expérience

Dialogue structuré

- De mentor à mentoré·e
- Discussion en classe
- Graphiques en ligne

Activités d'écriture

- Feuilles de travail
- Études de cas
- Essais
- Journal
- Questions
- Narratif

Activités orales/verbales

- Jeu de rôle
- Récit de l'histoire
- Partager des anecdotes
- Improvisation
- Discussion en groupe

Arts visuels

- Conceptions graphiques
- Présentations d'affiches
- Vidéo

Comportement

- Modélisation

Exemple de carte de réflexion

	Expérience préalable à l'emploi	Pendant l'expérience professionnelle	Expérience post-professionnelle
Réfléchir seul	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • •
Réfléchir avec ses pairs	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • •
Réflexion avec l'instructeur-riche du cours/ coordonnateur-riche du programme d'AIT	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • •
Réfléchir avec les membres du lieu de travail	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Activités de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> • • •

Adapté de Eyler (2002).

Exemples d'exercices de réflexion

Veillez noter que ces exercices de réflexion peuvent et doivent être adaptés aux besoins et aux aménagements des étudiant·es. Compte tenu de l'augmentation des programmes d'AIT qui se déroulent virtuellement ou dans des formats hybrides (Chatoor & Balata, 2023), il est important d'aborder et d'adapter de manière créative des exercices de réflexion tels que ceux proposés ci-dessous.

Dépôt quotidien de sacs

Chaque personne de la classe conçoit un sac en papier à suspendre dans son environnement de travail.

- Concevoir des cartes vierges portant la mention « Expérience positive sur le lieu de travail : _____ », « Un domaine à améliorer : _____ » et « Objectifs pour la prochaine fois : _____ », suivi d'un espace blanc de taille appropriée que l'étudiant·e peut remplir avec du texte.
- Après chaque période de travail sur son lieu de travail, l'étudiant·e signe et date une carte et remplit les espaces vides pour signaler une expérience positive survenue pendant le stage ce jour-là, une expérience difficile qui nécessite une amélioration ou une solution alternative et les mesures prises pour améliorer sa pratique lors de sa prochaine occasion sur le lieu de travail.
- À l'issue de l'expérience professionnelle, l'étudiant·e videra le sac et relatera les différents aspects positifs, les défis et les améliorations apportées tout au long de l'AIT.
- Ces cartes peuvent également servir de base à une analyse écrite ou à une discussion avec la classe.

Deux choses

- Chaque individu est tenu de noter deux éléments à la suite de chaque occasion/poste sur le lieu de travail qui a été significatif pour son apprentissage.
- L'individu notera ensuite les façons dont ces aspects peuvent être appliqués à la pratique future ou intégrés à d'autres connaissances acquises en classe.

Notes de terrain

- Les étudiant·es doivent créer un petit livre de référence qui détaille un aspect intéressant de l'expérience professionnelle, les améliorations apportées, quelque chose d'utile que les étudiant·es ont appris et de nouveaux termes ou objectifs pour l'avenir pour chaque lettre de l'alphabet.

Dessins en collaboration

- Les étudiant·es se répartissent en groupes de 3 à 4 personnes. Fournissez aux étudiant·es une grande feuille de papier et des instruments d'écriture. Si la réunion se déroule dans un format virtuel, des outils en ligne tels que Google Slides, Microsoft Teams Whiteboard ou un document partagé basé sur le nuage peuvent s'avérer utiles.
- Demandez aux étudiant·es de collaborer pour créer un dessin qui représente leur expérience et leur apprentissage tout au long de leur expérience professionnelle.
- Veillez à ce que tous les étudiant·es intègrent dans le dessin un élément personnel en rapport avec leur expérience. Cela est d'autant plus important que les expériences de chaque étudiant sont susceptibles d'être très différentes.
- Chaque groupe doit ensuite décrire son dessin devant la classe. Cette discussion doit porter sur la part personnelle de chaque étudiant·e dans le dessin, ainsi que sur la manière dont chaque aspect personnel du dessin est lié à un thème ou à un sujet de plus haut niveau.

Exemples d'exercices de réflexion (suite)

Carte mentale

- Choisissez 1 à 3 mots qui se rapportent directement à votre expérience professionnelle (par exemple, votre titre, l'organisation, des informations générales sur l'organisation, la mission du stage, les compétences requises) et écrivez-les au milieu d'une feuille blanche.
- Créez des lignes partant du centre de la feuille où les mots clés ont été placés. À la fin de ces lignes, inscrivez vos réflexions sur le stage, vos attentes quant à ce qui pourrait se produire, les défis que vous devrez probablement relever, les idées que vous pourriez expérimenter, les liens que vous aimeriez établir et les objectifs d'apprentissage.
- Réalisez cette activité au début, au milieu et à la fin du stage, et partagez/discutez ou créez une analyse écrite des similitudes, des évolutions et des différences entre les trois activités.

Entretien

- Placez les étudiant-es par groupes de 2 ou 3.
- Créez un projet de guide d'entretien semi-structuré que les étudiant-es utiliseront au sein du groupe. Encouragez les étudiant-es à poser leurs propres questions.
- À tour de rôle, les étudiant-es s'engagent dans une réflexion guidée en interrogeant les membres de leur groupe à l'aide de ces guides semi-structurés.
- La personne qui procède à l'entretien (ou un-e troisième membre du groupe) doit enregistrer les réponses. Les réponses enregistrées sont remises à la personne interrogée à la fin de l'activité afin qu'elle puisse réfléchir à ses réponses.

Développement de l'identité professionnelle

- Distribuez à chaque étudiant-e quatre cercles sur du papier. Les quatre plaques sont censées représenter un masque de la façon dont nous sommes perçus dans différents contextes : les amis, la famille, l'école et le travail.
- Sur chaque masque, demandez aux étudiant-es de dessiner une image de la façon dont les autres les voient dans ce contexte.
- Discutez du contraste entre les masques et la façon dont l'étudiant-e aimerait être perçu-e.

Partage d'objet

- Demandez à chaque étudiant-e d'apporter un objet qui représente son expérience professionnelle (par exemple, ce qui est ressenti au cours de l'expérience, sa contribution, ce qui est appris ou ce qui sera fait ensuite).
- Demandez aux étudiant-es de décrire l'objet et de discuter des raisons du choix de l'objet.

Planification prospective

- Imaginez que nous sommes 10 ans dans le futur.
- Demandez aux étudiant-es de répondre aux questions suivantes :
 - « Comment votre expérience de travail étudiant a-t-elle influencé votre vie? »;
 - « Qu'avez-vous fait depuis cette expérience? »;
 - « Comment vos actions ont-elles influencé les autres? »

Adapté de Volpe-White (2015)..

Évaluation de la réflexion

La dernière étape du processus de réflexion est l'intégration de l'évaluation. Des mesures d'évaluation appropriées sont essentielles pour une réflexion de qualité et pour atteindre les objectifs et les résultats d'apprentissage identifiés au début d'une expérience d'apprentissage (Ash & Clayton, 2009). Les évaluations doivent évidemment correspondre aux résultats d'apprentissage escomptés.

L'évaluation porte sur la capacité des apprenants à réfléchir par rapport au résultat d'apprentissage défini et sur l'utilisation de ces réflexions dans la pratique (Kember et coll., 2008). Comme indiqué au chapitre 2 : Expérience utile, l'évaluation de la qualité des activités de réflexion des étudiant-es (par exemple, feuilles de travail, essais, dialogue structuré, jeu d'acteur) peut être mise en œuvre par le biais de trois grandes techniques temporelles : évaluations sommatives, formatives ou intégratives (Ash & Clayton, 2009).

Étant donné que les activités de réflexion sont souvent personnalisées pour chaque étudiant-e et chaque environnement d'AIT, il est important que les spécialistes et les praticien-nés disposent d'un moyen d'évaluation suffisamment souple pour évaluer les réflexions sur divers sujets et dans divers contextes et formats (Kember et coll., 2008). Quelques cadres couramment utilisés pour évaluer les activités de réflexion sont résumés ci-dessous.

Une méthode pour évaluer la qualité des réflexions des étudiant-es consiste à utiliser le **modèle DEAL** et à élaborer une grille qui détaille chaque niveau de réflexion avec les attentes correspondantes en termes de qualité (par exemple, du niveau 1 : débutant, au niveau 4 : avancé) (Ash & Clayton, 2009). En élargissant l'utilisation du modèle DEAL pour la réflexion critique, Ash et Clayton (2009) suggèrent que la qualité du processus de réflexion devrait être évaluée à l'aide de **normes intellectuelles universelles pour la pensée critique**, notamment : l'intégration, la clarté, l'exactitude, la précision, la pertinence, la profondeur, l'étendue, la logique, l'importance et l'équité.

Le questionnaire de Kember et coll. (2008) est utilisé pour déterminer dans quelle mesure les apprenants s'engagent dans une réflexion basée sur quatre aspects majeurs, notamment :

- **Action habituelle** : l'apprenant s'engage dans un contexte ou une

situation particulière d'une manière qui nécessite une réflexion minimale (Kember et coll., 2008).

- **Compréhension** : l'apprenant peut reconnaître que l'apprentissage a eu lieu (par exemple, l'étudiant-e comprend le matériel lu dans le manuel), mais n'intègre pas ces connaissances aux expériences sur le terrain (Kember et coll., 2008).
- **Réflexion** : l'apprenant peut acquérir des connaissances théoriques, les personnaliser et les mettre en pratique (Kember et coll., 2008).
- **Réflexion critique** : l'apprenant peut montrer comment son point de vue a changé ou s'est transformé à la suite de l'expérience d'apprentissage (Kember et coll., 2008).



La réflexion rigoureuse approfondit les connaissances et la compréhension des étudiants, et elle favorise la croissance personnelle et professionnelle.

Normes d'évaluation de la pensée critique dans la réflexion

Standard	Description
Clarté	Développe ses idées; utilise des exemples
Précision	Les déclarations sont correctes sur le plan des faits
Précision	Parmi les informations spécifiques, on peut citer
Pertinence	Les énoncés sont liés à l'idée principale
Profondeur	Explique les raisons de ses conclusions
Ampleur de l'analyse	Prise en compte de perspectives multiples
Logique	Le raisonnement a du sens
Importance	Attention à l'objectif principal
Équité	Le point de vue des autres est fidèlement représenté

Adapté de Ash et Clayton (2009) et Paul et Elder (2001).

Un autre cadre utilisé pour évaluer la réflexion est le Reflection Evaluation for Learners' Enhanced Competencies Tool, également appelé **REFLECT Rubric** (Wald et coll., 2012). Cette rubrique a été conçue spécifiquement pour l'évaluation des écrits réflexifs. Elle s'appuie sur les travaux de Kember et coll. (2008) et fournit des lignes directrices spécifiques pour évaluer les cinq principaux critères :

- Spectre d'écriture;
- Présence;
- Description d'un conflit ou d'un dilemme désorientant;
- Prise en compte des émotions; et
- Analyse et création de sens, à travers l'action habituelle (non-réflexion), l'action réfléchie ou l'introspection, la réflexion, la réflexion critique, la réflexion et l'apprentissage transformateurs et l'apprentissage de confirmation.

Parmi les autres cadres d'évaluation de la réflexion, citons l'instrument de Boenink et coll. (2004) évalué par un-e

observateur-riche pour mesurer la réflexion dans la pratique médicale, les niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995), le questionnaire sur la nature de la réflexion dans la pratique médicale de Mamede et

Schmidt (2005), le schéma de codage des journaux de réflexion de Wong et coll. (1995) et le modèle de jugement réfléchi du développement intellectuel de King et Kitchener (1994).



Exemple d'outil d'évaluation de la réflexion

Instructions pour le travail

Le rapport de réflexion final est un élément essentiel de votre réflexion sur votre expérience professionnelle. Conformément au modèle de réflexion critique de la DEAL, ce rapport doit comprendre les sections suivantes :

Description de l'expérience professionnelle et des résultats d'apprentissage escomptés

Fournissez une description du site de travail, y compris vos rôles et responsabilités. Décrivez ce qui s'est passé au cours de votre expérience professionnelle en répondant aux questions suivantes : En quoi consiste une journée type? Qui était présent et qui ne l'était pas? Qu'avez-vous fait ou n'avez-vous pas fait? Qu'avez-vous vu, entendu, etc. Dans cette section, vous devez énumérer les résultats d'apprentissage attendus de l'expérience professionnelle et expliquer comment vos objectifs d'apprentissage ont pu changer au cours de votre expérience professionnelle (le cas échéant).

Examen de l'expérience

Professionnelle Fournissez un examen critique de votre expérience professionnelle en répondant aux questions suivantes :

- De quelle manière me suis-je senti-e soutenu-e ou valorisé-e tout au long de mon expérience professionnelle?
- Comment cette expérience m'a-t-elle fait ressentir (positivement et/ou négativement) avant de commencer l'expérience professionnelle et à la fin de celle-ci?
- En quoi ai-je réussi ou bien fait?
- De quelle manière ai-je été mis-e au défi?
- Comment mon point de vue a-t-il changé à la lumière de mon expérience?

Vous répétez cet exercice trois fois. La première fois que vous vous posez ces questions, pensez à votre expérience professionnelle générale. Après un examen général de votre expérience professionnelle, choisissez un sujet spécifique abordé dans le cours (par exemple, la communication, la prise de décision, le travail d'équipe, le leadership) et définissez la compétence professionnelle à l'aide de sources pertinentes. Répétez les questions d'examen ci-dessus, en vous concentrant cette fois sur vos expériences sur le lieu de travail en rapport avec le sujet traité. Veillez à fournir des exemples précis. Répétez cet exercice pour deux sujets de cours différents.

Articulation de l'apprentissage

Fournissez un résumé de votre apprentissage sur le lieu de travail en répondant aux questions suivantes en rapport avec : 1) votre apprentissage du professionnalisme (sujets abordés en classe); 2) votre apprentissage des connaissances et compétences spécifiques à l'emploi; et 3) votre apprentissage de vous-même.

- Qu'ai-je appris grâce à mon expérience professionnelle?
- Comment l'ai-je appris?
- Pourquoi cet apprentissage est-il important pour moi en tant que praticien en développement?
- Que vais-je faire dans ma pratique future à la lumière de cet apprentissage?

Il est recommandé d'organiser votre rapport en utilisant les rubriques énumérées dans l'outil d'évaluation ci-dessous. Veillez à utiliser la référence APA 7e édition (longueur estimée : 3 000 à 4 000 mots).

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

Outil d'évaluation

Le rapport de réflexion final sera noté /200 sur la base des critères suivants :

Section	Valeur
Description du stage et des résultats d'apprentissage escomptés	25
Examen de l'expérience de stage	75
Articulation de l'apprentissage	75
Références et style d'écriture	25

Critères	Score					Commentaires
	1 – Médiocre	2 – Satisfaisant	3 – Bon	4 – Très bon	5 – Excellent	
DESCRIPTION DU STAGE ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ESCOMPTÉS _____ / 25						
Description claire du lieu de travail						
Description des rôles et responsabilités de l'étudiant-e sur le lieu de travail						
Description de ce qui s'est passé (par exemple, tâches, interactions, observations)						
Description des résultats d'apprentissage escomptés						
Description de la modification des objectifs d'apprentissage au fil du temps						
EXAMEN DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE _____ / 75						
Examen de l'expérience professionnelle _____ / 25						
Examen des sentiments à l'égard de l'expérience professionnelle avant et après l'expérience						
Examen des moyens par lesquels l'étudiant-e a réussi sur le lieu de travail						

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

	1 – Médiocre	2 – Satisfaisant	3 – Bon	4 – Très bon	5 – Excellent	
Critères	Score					Commentaires
Examen de l'expérience professionnelle (cont'd)						
Examen de la manière dont l'étudiant·e a été mis·e à l'épreuve sur le lieu de travail						
Examen de l'évolution de la pensée et du point de vue de l'étudiant·e						
Utilisation d'exemples concrets sur le lieu de travail						
1^{er} examen de l'expérience sur le lieu de travail à l'aide du concept de professionnalisme						_____ / 25
Construire une description avec des sources pertinentes						
Examen de la compréhension du concept avant l'expérience professionnelle						
Examen de l'évolution de la pensée et du point de vue de l'étudiant·e						
Examen des points forts et des défis liés à l'application de ce concept à la pratique sur le lieu de travail						
Utilisation d'exemples spécifiques sur le lieu de travail/en classe						
2^e examen de l'expérience sur le lieu de travail à l'aide du concept de professionnalisme						_____ / 25
Construire une description avec des sources pertinentes						
Examen de la compréhension du concept avant l'expérience professionnelle						
Examen de l'évolution de la pensée et du point de vue de l'étudiant·e						
Examen des points forts et des défis liés à l'application de ce concept à la pratique sur le lieu de travail						
Utilisation d'exemples spécifiques sur le lieu de travail/en classe						

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

Critères	Score					Commentaires
	1 – Médiocre	2 – Satisfaisant	3 – Bon	4 – Très bon	5 – Excellent	
ARTICULATION DE L'APPRENTISSAGE						_____ / 75
Articulation de l'apprentissage sur les connaissances et les compétences spécifiques à l'emploi sur le lieu de travail						_____ / 25
Articulation de ce qui a été appris sur les connaissances et les compétences spécifiques à l'emploi sur le lieu de travail						
Articulation de la manière dont cela a été appris (par exemple, tâches, situations, mécanismes de retour d'information)						
Explication de l'importance de la question						
Formulation de ce que l'étudiant-e fera dans sa pratique future à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						
Articulation de l'apprentissage sur les connaissances et les compétences spécifiques à l'emploi sur le lieu de travail						_____ / 25
Articulation de ce qui a été appris sur les connaissances et les compétences spécifiques à l'emploi sur le lieu de travail						
Articulation de la manière dont cela a été appris (par exemple, tâches, situations, mécanismes de retour d'information)						
Explication de l'importance de la question						
Formulation de ce que l'étudiant-e fera dans sa pratique future à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						

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

	1 – Médiocre	2 – Satisfaisant	3 – Bon	4 – Très bon	5 – Excellent	
Critères	Score					Commentaires
Articulation de l'apprentissage sur soi						_____ / 25
Articulation de ce que le lieu de travail a permis d'apprendre sur soi-même						
Articulation de la manière dont cela a été appris (par exemple, tâches, situations, mécanismes de retour d'information)						
Explication de l'importance de la question						
Formulation de ce que l'étudiant-e fera dans sa pratique future à la lumière de cet apprentissage						
Utilisation d'exemples spécifiques						
RÉFÉRENCES ET STYLE D'ÉCRITURE						_____ / 25
Structure de phrase appropriée						
Grammaire, orthographe et ponctuation appropriées						
Organisation et utilisation des titres et sous-titres						
Compléter et formater les listes de référence (APA 7 ^e éd.)						
Référencement approprié dans le texte						



Pour éviter la lassitude et le désengagement des étudiants, il faut veiller de façon toute particulière à ce que les exercices de réflexion et les méthodes d'évaluation soient variés, et à ce que la pratique réflexive soit progressive.

★ | PLEINS FEUX SUR LES PROGRAMMES

Le centre de recherche autochtone de l'université de Victoria (IRH)

Nous avons d'abord présenté le centre de ressources autochtones (IRH) de l'université de Victoria au chapitre 2 comme un exemple de soutien centré sur l'étudiant-e. Cependant, d'autres éléments de l'IRH reflètent l'importance des partenariats durables en matière d'AIT ainsi que de l'évaluation et du développement des programmes.

Par exemple, l'IRH propose des boîtes à outils virtuelles qui aident les employeurs à créer des environnements équitables et inclusifs pour les étudiant-es autochtones. Il s'agit notamment de stratégies permettant de reconnaître et de lutter contre le symbolisme, d'une feuille de travail d'auto-évaluation de l'employeur pour réfléchir à ses engagements en matière d'IDE dans son programme d'AIT (voir l'exemple à la page suivante) et de stratégies visant à établir des liens avec les étudiant-es autochtones. Cette ressource permet aux employeurs de participer à un développement professionnel qui favorise la réussite des étudiant-es et intègre les valeurs autochtones (Cameron & Rexe, 2022). En outre, l'IRH est une ressource précieuse pour les praticien-nes de l'AIT, qui peuvent ainsi évaluer les pratiques équitables (ou inéquitables) des employeurs potentiels. La feuille de travail « Interpréter les offres d'emploi et évaluer les employeurs » est un outil utile pour les praticien-nes de l'AIT et peut encourager des conversations importantes pour améliorer les pratiques d'inclusion et maintenir des relations plus solides.

Cette ressource peut également être utilisée pour faciliter les partenariats entre les établissements et les employeurs. Afin de promouvoir le partage des connaissances et la collaboration, l'IRH inclut des ressources provenant d'autres établissements postsecondaires de la Colombie-Britannique qui partagent le même objectif de soutenir les étudiant-es autochtones et les autres étudiant-es marginalisés dans l'AIT. Mis à jour régulièrement, l'IRH est un point focal pour l'AIT inclusif et équitable et souligne la valeur des modèles d'AIT autochtones qui offrent des approches holistiques et non occidentales pour soutenir un « engagement partenarial de haute qualité » (Cameron & Rexe, 2022, p. 214). Les employeurs et les praticien-nes de l'AIT qui intègrent ces qualités de l'AIT autochtone créent intentionnellement des contextes favorables à la participation des « étudiant-es autochtones à un apprentissage authentique, expérientiel et immersif », assurant ainsi une expérience holistique pour tous (Eady et coll., 2022, p. 131). De façon plus générale, les employeurs qui utilisent cette approche intègrent également une formation à la lutte contre la discrimination et à la compétence culturelle dans leurs programmes d'AIT (Nielsen et coll., 2022), ce qui accroît l'accès et l'équité des stages d'AIT pour les étudiant-es noir-es, autochtones et d'autres groupes racialisés.

Fiche d'auto-évaluation de l'employeur

Cette feuille de travail offre aux employeurs de l'apprentissage intégré au travail (AIT) l'occasion de réfléchir à leur engagement actif en faveur de l'équité, de la diversité, de l'inclusion et des appels à l'action de la Commission vérité et réconciliation. Nous encourageons les employeurs à partager leurs réflexions, leurs préoccupations et leurs questions avec les praticien·nes de l'AIT.

Employeur

Dates du trimestre de travail

Coordinateur·rice AIT/Co-op

--	--	--

Quelles opportunités culturellement pertinentes avez-vous offertes à l'étudiant·e en AIT?

Pendant le stage, j'ai...	Fréquemment	Parfois	S.O.
...facilité le retour d'information dans les deux sens.			
...offert des opportunités de leadership.			
...offert des possibilités de mise en réseau.			
...reconnu les contributions des étudiant·es.			
...soutenu des expressions culturelles.			

J'ai rendu le lieu de travail accueillant en...

Fiche d'auto-évaluation de l'employeur (suite)

Nous répondons au 92^e appel à l'action en..

1. Établissant des relations constructives avec les populations et les communautés autochtones.	<input type="radio"/>
2. Garantissant un accès équitable aux possibilités de formation et d'avancement dans l'emploi.	<input type="radio"/>
3. Sensibilisant le personnel à l'histoire des peuples autochtones, y compris les traités et les pensionnats.	<input type="radio"/>

J'ai démontré mon engagement envers l'appel à l'action 92 de la Commission vérité et réconciliation en :

En tant qu'employeur, j'ai...

	Réfléchi sur	Agi sur
...l'encadrement et la gestion autochtones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...des questions autochtones contemporaines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...les expériences de discrimination sur le lieu de travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quels conseils donneriez-vous à un autre employeur désireux d'embaucher un-e étudiant-e autochtone?

Que signifie pour vous le symbolisme? Avez-vous été témoin ou avez-vous du gérer cette situation sur le lieu de travail?

Défis de la réflexion

Malgré le nombre important de travaux portant sur l'importance de la réflexion et sur la manière de l'aborder en théorie et en pratique, la littérature existante a également ciblé certains défis et critiques de cette pratique (Mann et coll., 2009). Les défis de la pratique réflexive comprennent le risque de perte d'intérêt et de lassitude à l'égard de la réflexion en raison de l'engagement constant des étudiant-es dans ces activités (Boenink et coll., 2004) et des contraintes de temps qui exigent de se consacrer à d'autres activités dans des environnements au rythme rapide, tels que les cliniques médicales (Mamede &

Schmidt, 2005). Il est important d'en tenir compte lorsque l'on envisage d'intégrer la réflexion continue dans un programme d'AIT ou dans les multiples opportunités d'apprentissage d'un programme académique. Afin d'éviter la lassitude de la réflexion et le désengagement des étudiant-es, il convient d'accorder une attention particulière à la variation des exercices de réflexion et des méthodes d'évaluation, ainsi qu'à la progression de la pratique réflexive. En ce qui concerne les critiques de la pratique réflexive, Strawson (2004) suggère qu'il existe une déconnexion potentielle entre les

événements tels qu'ils se sont produits à l'époque et la réflexion rétrospective sur les événements utilisés dans ces activités. En outre, certain-es spécialistes estiment que les activités de réflexion peuvent être accueillies de manière négative par l'apprenant, car elles peuvent être perçues comme une perturbation des formes familières d'acquisition des connaissances et peuvent constituer une contrainte de temps par rapport à d'autres besoins d'apprentissage (Burnard, 1995; Dornan et coll., 2002; Pearson & Heywood, 2004).

❗ | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Comment puis-je améliorer mon propre usage de la réflexion?

- Est-ce que j'utilise consciemment ou inconsciemment la réflexion dans ma vie quotidienne?
- Quelles stratégies puis-je utiliser pour réserver du temps à la réflexion?
- Comment puis-je intégrer la réflexion dans mon rôle de coordinateur du programme d'AIT?
- Quel objectif d'apprentissage spécifique ma réflexion vise-t-elle?
- De quelles sources est-ce que je reçois un retour sur ma réflexion (par exemple, des amis, des collègues de travail)?
- Quelles sont les trois façons dont je peux améliorer la réflexion dans ma vie quotidienne?

Comment améliorer la réflexion des étudiant-es?

- Est-ce que les étudiant-es comprennent et apprécient l'objectif de la réflexion?
- Quels objectifs d'apprentissage les réflexions des étudiant-es doivent-elles viser?
- Quelle sera la fréquence de la réflexion?
- Qui participera au processus de réflexion?
- Quels exercices ou questions peuvent être utilisés pour faciliter la réflexion?
- Comment la réflexion des étudiant-es sera-t-elle démontrée? Comment cela sera-t-il évalué?
- Comment atténuer la fatigue liée à la réflexion?
- Quels sont les trois moyens d'améliorer la réflexion des étudiant-es?

Résumé des pratiques efficaces pour faciliter la réflexion

3

Les activités qui stimulent la réflexion ont un rôle essentiel à jouer pour favoriser la transformation des connaissances dans les expériences d'AIT (Craig et coll., 2022; Johnston & Sator, 2017; MAESD, 2017; Sattler, 2011).

Les définitions de la réflexion sont les suivantes :

- comprendre sa propre philosophie et la réévaluer à la lumière de l'expérience (Nolan, 2008);
- un apprentissage qui tend à se produire par l'analyse de l'expérience personnelle et professionnelle (Bolton, 2001; Dewey, 1910; Kim, 1999; Nolan, 2008); et
- une rétrospection sur l'expérience, les sentiments ou les connaissances qui apportent une nouvelle compréhension (Kember, 2001; Schon, 1983; Sullivan & Rosin, 2008).

Termes clés liés à la réflexion :

- La **réflexion critique**, qui renforce la réflexion de base en remettant en question les hypothèses personnelles, en considérant d'autres perspectives et en reliant la théorie à l'expérience.
- La **réflexion dans l'action**, ou réflexion spontanée utilisée pour s'adapter à la situation actuelle.
- La **réflexion sur l'action**, une réflexion structurée avant et après une expérience.
- La **réflexion en boucle simple**, ou le fait de relier l'expérience à la théorie.
- La **réflexion en boucle double**, qui prend en compte l'influence des valeurs, des attitudes et des actions dans la réflexion sur l'expérience.
- La **réflexion superficielle**, ou réflexion à motivation extrinsèque basée sur les aspects descriptifs de l'expérience.
- La **réflexion approfondie**, qui est une réflexion intrinsèquement motivée, basée sur une application pratique à soi-même et au contexte du monde réel.

Les antécédents d'une réflexion de haute qualité comprennent l'engagement dans des expériences peu familières, nouvelles ou complexes et la volonté d'un individu de s'engager dans des activités de réflexion (par exemple, Beard & Wilson, 2013; Dessel & Corvidae, 2016; Rogers, 2001).

L'environnement doit également être conçu pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, des défis pertinents, une évaluation et un retour d'information cohérents et appropriés, la collaboration avec les pairs et les collègues et des possibilités de réflexion tout au long de l'AIT (Eyler et coll., 1996; Jackson et coll., 2017; Seibert & Daudelin, 1999).

La réflexion critique permet aux étudiant-es et aux praticien-nes de comprendre leur position dans le contexte du programme d'AIT. Cela aide les participant-es à remettre en question les préjugés et à prendre en compte les structures de pouvoir et les possibilités d'accessibilité et d'inclusion au sein de l'AIT (Eady et al., 2022; Dessel & Corvidae, 2016; Jackson et coll., 2017).

Les activités de réflexion devraient tenir compte des éléments suivants (par exemple, Ash & Clayton, 2009; Bringle & Hatcher, 1999; Dessel & Corvidae, 2016; Rogers, 2001) :

- les expériences personnelles et l'épanouissement des étudiant-es;
- le lien entre la théorie et la pratique;
- l'adéquation entre les activités et les résultats de l'apprentissage;
- la fixation et la réalisation d'objectifs;
- la sensibilité aux contextes dans lesquels l'AIT se produit; et
- des possibilités d'apprentissage inductif (par exemple, expérience suivie d'un apprentissage) et déductif (par exemple, apprentissage académique suivi d'une expérience).

Le modèle de réflexion critique de Ash et Clayton (2009) est un cadre théorique d'orientation pour l'engagement stratégique dans le processus de réflexion. Le cadre décrit la réflexion comme un processus en trois étapes ::

- une **description** des expériences d'apprentissage de manière objective et complète;
- l'**examen** des possibilités d'apprentissage à la lumière des objectifs préalablement déterminés ou des résultats attendus de l'apprentissage; et
- une **articulation de l'apprentissage**, qui reconnaît l'expérience d'apprentissage qui a eu lieu et établit des objectifs pour l'action future dans le processus d'apprentissage.

Une réflexion rigoureuse est essentielle pendant l'AIT parce qu'elle.. :

- approfondit les connaissances et la compréhension des étudiant-es;
- favorise l'épanouissement personnel et professionnel;
- sensibilise aux origines et à l'importance des expériences d'apprentissage;
- aide à développer des compétences utiles dans la vie courante (par exemple, la prise de décision, la résolution de problèmes);
- approfondit la compréhension de son identité; et
- peut renforcer les relations nouvelles ou préexistantes entre les parties prenantes.

Voici quelques conseils à l'intention des enseignant-es pour favoriser une réflexion de qualité chez les étudiant-es (Rogers, 2001) :

- encourager les réflexions détaillées en utilisant un vocabulaire descriptif;
- veiller à ce que le moment soit bien choisi;
- prêter attention aux styles d'apprentissage individuels des étudiant-es;
- fournir des questions ou des activités d'orientation; et
- garantir l'utilisation d'une structure appropriée dans les environnements d'apprentissage.

Ash et Clayton (2004) recommandent un processus en trois étapes pour concevoir une réflexion critique :

1. Déterminer les objectifs et les résultats d'apprentissage souhaités.
2. Concevoir la réflexion de manière à atteindre ces résultats.
3. Intégrer l'évaluation formative et sommative dans le processus de réflexion.

Parmi les exemples d'exercices de réflexion, citons les enquêtes avant et après l'expérience, le dialogue structuré (par exemple, de mentor à mentoré, la discussion en classe), les activités d'écriture, le théâtre, les arts visuels et le comportement (par exemple, Ash & Clayton, 2009; Thompson & Thompson, 2008).

L'évaluation de la réflexion peut se faire par le biais d'évaluations sommatives, formatives et intégrées (Ash & Clayton, 2009).

Parmi les exemples de modèles d'évaluation de la réflexion figurent le modèle DEAL de Ash et Clayton (2009), le questionnaire de Kember et coll. (2008), la rubrique REFLECT (Wald et coll., 2012), l'instrument de Boenink et coll. (2004) évalué par un-e observateur-riche, les niveaux de réflexion (Hatton & Smith, 1995), le schéma de codage des journaux de réflexion (Wong et coll., 1995) et le modèle de jugement réfléchi (King et coll., 1994).

Les praticien-nes et les employeurs de l'AIT doivent également s'engager dans une réflexion constante pour maintenir une pratique équitable tout au long de l'expérience d'AIT (Eady et al., 2022; Jackson et coll., 2017; Nielsen et coll., 2022).

La littérature existante a ciblé un certain nombre de défis et de critiques concernant la réflexion, notamment :

- le risque de perte d'intérêt ou de lassitude à l'égard de la réflexion en raison de l'engagement constant dans des activités de réflexion (Boenink et coll., 2004);
- les contraintes de temps dans des environnements en évolution rapide (Mamede & Schmidt, 2005); et
- le décalage potentiel entre les expériences vécues dans l'environnement de l'AIT et la réflexion rétrospective sur ces expériences (Strawson, 2004).



4

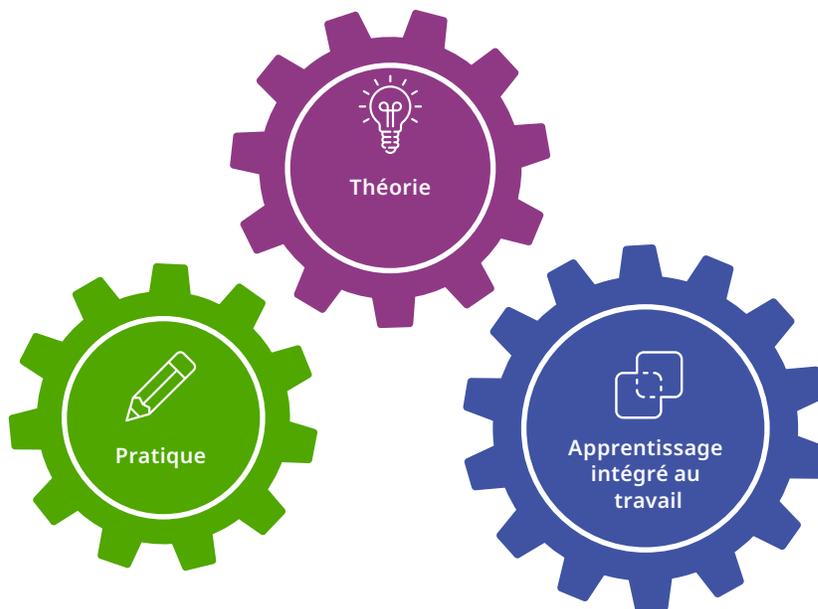
Intégration de la théorie et de la pratique

En se concentrant sur le mode d'apprentissage par conceptualisation abstraite, ce chapitre passe en revue les pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique par les étudiant·es en AIT, y compris les défis, les approches et les recommandations pour une meilleure intégration. L'importance de l'intégration bidirectionnelle est discutée, ainsi que la responsabilité partagée entre l'étudiant·e, la personne responsable sur le lieu de travail et un·e gestionnaire académique. Le thème de l'apprentissage autodirigé est examiné comme un moyen de promouvoir la conceptualisation abstraite des étudiant·es, ainsi que des recommandations pour l'intégration de la théorie et de la pratique facilitée par l'enseignant·e. Le chapitre se termine par une critique de la division erronée entre la théorie et la pratique, en particulier dans les contextes de l'AIT.

Intégrer la théorie et la pratique dans l'expérience de l'AIT

Comme cité dans Brown (2011), une bonne pratique ne va pas sans une bonne théorie et une bonne théorie ne va pas sans une bonne pratique.

L'implication stratégique de toutes les parties prenantes dans le partenariat d'AIT, ainsi que la reconceptualisation et l'organisation de l'AIT dans le but d'unir les connaissances scientifiques et la pratique professionnelle, sont essentielles à l'apprentissage efficace des étudiant-es (Billett, 2015; Bulk et coll., 2023; Fleming & Martin, 2007; Martin et coll., 2010; Orrell, 2011; Smith et coll., 2014).



“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

Programme ArtWorksTO de l'Université de l'EADO

Le programme ArtWorksTO de l'Université de l'EADO vise à faciliter l'accès des artistes émergent-es PANDC et 2SLGBTQ+ à des expériences professionnelles, à l'acquisition de compétences et au réseautage dans l'industrie des arts médiatiques. De 2020 à 2022, le programme a soutenu 61 étudiant-es dans le cadre d'une expérience d'AIT rémunérée, au cours de laquelle ces jeunes ont été guidé-es à travers des expériences du monde réel dans le domaine des arts créatifs. Les étudiant-es ont réalisé des projets de communication (tels que des courts métrages, des affiches, des dépliants, des vidéos et des campagnes sur les médias sociaux) pour les programmes et les services offerts par les partenaires de projet d'ArtWorksTO.

Les candidat-es au programme doivent s'identifier comme PANDC et/ou 2SLGBTQ+, ce qui reflète la volonté de soutenir les groupes historiquement marginalisés. Le fait de soutenir délibérément les étudiant-es de toutes les sexualités, de tous les genres et de toutes les ethnies démontre l'engagement du programme envers l'intersectionnalité des étudiant-es en créant un accès à des expériences de qualité (Bulk et coll., 2023; Tunny et coll., 2022). Ce soutien se manifeste également par le jumelage des participant-es d'ArtWorksTO avec des conseiller-ères qui offrent un mentorat individuel et des ateliers de groupe axés sur l'acquisition de compétences pour les carrières dans les arts créatifs, ainsi que sur la création d'une communauté par le biais de projets de collaboration.

Les ancien-nés d'ArtWorksTO restent en contact avec le programme et acquièrent d'importantes compétences professionnelles, telles que la présentation, la négociation et la compréhension de leur valeur en tant qu'artistes et entrepreneur-es (Neighborhood Arts Network, n.d.). De plus, l'offre d'une variété de soutiens et d'expériences d'apprentissage témoigne d'une programmation de l'AIT qui « fait place à des approches intersectionnelles actualisées » (Thakur, 2021, p. 14) et tient compte des « divers besoins, préférences et circonstances des étudiant-es » (Mackaway et Chalkley, 2021, p. 230).

Les défis de l'intégration de la théorie et de la pratique

Des recherches antérieures (Boud & Symes, 2000; Stirling et coll., 2014) ont indiqué que l'un des plus grands défis auxquels l'AIT est confronté aujourd'hui est la capacité à faciliter et à soutenir l'intégration par les étudiant-es des programmes d'études en classe dans la pratique, et vice versa. Selon Ruhanen (2005), ce défi est précipité par le fait que les programmes d'AIT ressentent la pression d'équilibrer la base théorique du programme académique de l'établissement postsecondaire « avec les compétences pratiques requises par l'industrie qui emploiera finalement les étudiant-es à la fin de leurs études » (p. 34). Par conséquent, le lien entre la théorie et la pratique (Kolb, 1984) qui devrait exister dans les programmes d'AIT est sans doute l'un des modes de la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb les plus difficiles à réaliser pour le corps enseignant et le personnel.

Un défi supplémentaire pour combler ce fossé est qu'il existe peu de recherches empiriques sur la façon dont la théorie apprise en classe est intégrée sur le lieu de travail pendant l'expérience professionnelle structurée, et on en sait encore moins sur le transfert des connaissances et des expériences du lieu de travail vers la classe (Eames & Coll, 2010).

Malgré ces défis, un certain nombre d'approches et de recommandations sont examinées ci-dessous sur la base de la recherche limitée qui existe sur les moyens efficaces d'intégrer la théorie et la pratique dans l'expérience professionnelle de l'étudiant-e.

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

L'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT doit être considérée comme bidirectionnelle, la théorie informant la pratique et la pratique informant la théorie.

L'intégration de la théorie et de la pratique peut se faire selon quatre approches différentes : l'approche théorique fondée sur la pratique, l'approche pratique fondée sur la théorie, l'approche simultanée et l'approche de l'échafaudage (adaptée et développée à partir de Brew et Kottler, 2007).

Approche théorique fondée sur la pratique

Dans la première approche de l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'expérience professionnelle structurée, les étudiant-es peuvent acquérir une expérience pratique et travailler à l'acquisition de compétences pratiques avant d'étudier la théorie sous-jacente du domaine et de la pratique. Dans cette approche, « on considère que ces comportements professionnels sont tellement universels parmi les praticiens-nes qu'il n'est pas nécessaire de comprendre leur base théorique avant de commencer à les pratiquer » (Brew & Kottler, 2007, p. 63). Cette approche peut s'appliquer de manière optimale à des résultats d'apprentissage plus universels, tels que les compétences liées à la communication et à la prise de décision, mais peut également être utilisée pour des résultats d'apprentissage spécifiques liés au domaine de la pratique (par exemple, l'évaluation, la mesure, la pratique). Dans cette approche, les expériences pratiques qui se déroulent sur le lieu de travail sont utilisées pour éclairer l'apprentissage théorique. Par exemple, dans le cadre de son expérience sur le terrain en tant qu'assistant social d'une agence d'adoption, un étudiant peut être confronté à un cas particulier dans lequel un parent et un enfant ne parviennent pas à créer des liens. Après des mois de travail avec la famille, l'étudiant est initié aux différents défis rencontrés dans le processus d'adoption. Cette expérience pratique est appliquée au futur travail de cours de l'étudiant et sert de motivation pour un examen approfondi de la littérature sur le deuil et les sentiments de perte liés à l'adoption.

Approche pratique fondée sur la théorie

L'approche pratique fondée sur la théorie exige que les étudiant-es étudient les théories avant de les appliquer et d'acquérir une expérience pratique (Brew & Kottler, 2007). Les connaissances théoriques ou conceptuelles peuvent donc être appliquées par les étudiant-es et/ou mises en pratique sur le lieu de travail. Par exemple, dans le cadre d'un programme de stage en anatomie humaine, les étudiant-es peuvent être tenus de suivre un cours d'introduction à l'anatomie ou un cours avancé d'anatomie comme condition préalable. Au cours de l'internat, les étudiant-es doivent mettre en pratique les connaissances acquises en anatomie et en théorie anatomique afin d'améliorer leur pratique en procédant à la prosection de cadavres sous la supervision d'un anatomiste expérimenté.



Approche simultanée

Dans l'approche simultanée, les étudiant-es étudient le matériel théorique en même temps que la pratique de ce matériel sur le lieu de travail. Cela peut se faire par le biais d'un cours théorique simultané, en intégrant l'expérience sur le lieu de travail dans un cours qui expose les étudiant-es à la théorie et à la pratique en même temps, ou par l'apprentissage de la théorie et de la pratique sur le lieu de travail.

L'approche de l'échafaudage

Un modèle qui peut être utile dans l'application de l'approche théorie-pratique est le cadre théorique en trois étapes de Collingwood (2005) pour relier la théorie à la pratique pendant l'apprentissage basé sur la pratique dans le domaine du travail social. Le cadre est constitué de trois

étapes progressives au cours desquelles les étudiant-es accèdent à la théorie nécessaire à la pratique du travail social. Au cours de la première étape, les étudiant-es se familiarisent avec le lieu de travail et les clients. À ce stade, les étudiant-es utilisent leurs connaissances théoriques antérieures pour se situer sur le lieu de travail et évaluer ce qui s’y passe. Dans la deuxième étape du cadre, les étudiant-es utilisent la théorie pour s’informer ou informer les autres de ce qui se passe (et pourquoi) et pour informer le développement de stratégies d’intervention potentielles. Au cours de la troisième étape, les étudiant-es s’appuient sur leur utilisation de la théorie pour identifier et mettre en pratique les connaissances, les valeurs et les compétences spécifiques qui sous-tendent le service de l’agence de placement.

Selon Munson (1993, cité par Beder, 2000), un-e superviseur-e sur le lieu de travail peut faciliter l’application de la théorie à la pratique de trois manières :

1. Discuter de la théorie et aider l’étudiant-e à faire le lien entre le matériel théorique et la pratique.
2. Traduire le matériel conceptuel en termes plus pratiques et utiliser des exemples concrets pour l’expliquer.
3. Abandonner le matériel conceptuel. Présenter le matériel pratique en tant que tel et vérifier que l’étudiant-e a fait le lien.

Le **modèle de réflexion critique** de Fook et Gardner (2007) est un autre modèle qui peut être appliqué à toutes les approches d’intégration de la théorie et de la pratique. En appliquant ce modèle, les étudiant-es s’engagent dans un processus cyclique dans lequel un problème ou un incident survient dans leur pratique au travail, suivi d’une réflexion sur cette pratique (voir le chapitre 3) : Réflexion, d’un recours à la théorie pour donner un sens à l’interaction et aux facteurs d’influence et d’une réflexion sur de nouvelles stratégies de pratique pour aller de l’avant. Il existe notamment plusieurs similitudes entre ce modèle et le cycle d’apprentissage par l’expérience de Kolb (1984).



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



Recommandations pour une meilleure intégration

Outre les approches visant à intégrer la théorie et la pratique dans l’expérience professionnelle structurée, les théoricien-nes ont proposé plusieurs recommandations pour une intégration efficace. Selon Martin et coll. (2010), l’intégration de l’apprentissage et de la pratique tout au long de l’expérience d’AIT est une responsabilité partagée entre les étudiant-es, les enseignant-es/le personnel universitaire et les gestionnaires/employeurs sur le lieu de travail. Les rôles spécifiques pour l’intégration de la théorie et de la pratique, tels que décrits par Martin et coll. (2010), comprennent :

- le corps enseignant et le personnel devraient inclure des possibilités d’intégration dans des expériences professionnelles structurées par le biais de résultats d’apprentissage explicites et d’évaluations formelles;

- les étudiant-es ont la responsabilité d’intégrer ce qui a été appris sur le lieu de travail et de le relier ou de l’incorporer dans la phase suivante de l’apprentissage académique; et
- le ou la gestionnaire/employeur sur le lieu de travail a la responsabilité de faciliter l’apprentissage de l’étudiant-e en sélectionnant, en exécutant et en donnant un retour d’information sur les activités professionnelles de l’étudiant-e.

Un partenariat tripartite entre l’étudiant, le lieu de travail et l’établissement d’enseignement postsecondaire exige donc que toutes les parties assument des responsabilités distinctes, exécutent des fonctions spécifiques et réalisent des bénéfices afin de faciliter un échange théorie-pratique significatif dans le cadre de l’expérience d’AIT (Fleming & Martin, 2007; Martin et coll., 2010).

Les recommandations pour l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'expérience de l'AIT sont les suivantes :

- ☑ Considérer l'intégration de la théorie et de la pratique comme une responsabilité partagée entre le corps enseignant, le personnel, les étudiant-es et la personne responsable sur le lieu de travail
- ☑ Définir clairement les résultats de l'apprentissage des étudiant-es et les utiliser pour guider l'intégration de la théorie et de la pratique
- ☑ Élaborer un plan avec des rôles et des responsabilités spécifiques pour l'intégration de la théorie et de la pratique
- ☑ Aborder le lieu de travail comme une plate-forme éducative permettant d'améliorer les connaissances théoriques et la pratique

Adapté de Billett (2015), Cameron (2006), Cooper et coll. (2010), Fleming et Martin (2007), Jonsson et coll. (2014), Martin et coll. (2010) et Orrell (2011).

À l'appui de la recommandation ci-dessus, Orrell (2011) explique qu'il est important de veiller à ce que toutes les parties prenantes connaissent les résultats de l'apprentissage des étudiant-es, y compris le contenu théorique de base ou les compétences spécifiques au domaine qui devraient être intégrés dans l'expérience professionnelle. Pour aller plus loin, Orrell (2011) recommande d'élaborer un plan délibéré à mettre en œuvre (après la réalisation d'un objectif) qui réintroduit des aspects théoriques ou pratiques afin de consolider l'apprentissage réalisé sur le terrain.

Une autre recommandation formulée dans la littérature est de revoir la façon dont nous concevons l'AIT. Au lieu de « l'apprentissage intégré au travail » ou « AIT », Jonsson et coll. (2014) proposent « le travail intégré à l'apprentissage » ou « TIA ». Ce changement nécessite une approche intégrant « les connaissances scientifiques et les valeurs professionnelles avec les connaissances pratiques et les compétences cliniques » (p. 91) et un processus d'apprentissage qui englobe les facteurs organisationnels, sociaux et personnels qui contribuent

à l'expérience de l'étudiant-e en matière d'apprentissage par le travail. De même, Cooper et coll. (2010) suggèrent l'expression « travailler pour apprendre », renforçant l'environnement de travail comme une source d'apprentissage et une plateforme éducative pour l'intégration de la théorie et de l'expérience pratique du travail, ainsi que pour la génération de nouveaux apprentissages dans et par l'expérience du travail.

Cameron (2006, cité dans Orrell, 2011) recommande la création d'un **paysage tridimensionnel des espaces d'apprentissage** qui comprend « le paysage théorie/pratique; l'identification et la cartographie de la grande variété d'espaces et de lieux où les étudiant-es-ingénieur-es rencontrent la théorie et la pratique; [et] l'élaboration de stratégies d'alignement pour le renouvellement et l'innovation des programmes d'études » (Orrell, 2011, p. 23). Le paysage tridimensionnel des espaces d'apprentissage :

... prend en compte le temps, l'espace, l'engagement, les possibilités et le coût, qui peuvent être utilisés de trois

manières. Il peut cartographier les cours et les programmes actuels pour montrer immédiatement l'espace/les lieux que la conception du programme traverse. Il peut évaluer le caractère des programmes d'études existants et explorer les possibilités de changement des programmes d'études et de valeur ajoutée aux méthodologies de conception des programmes d'études existants. ... [Et] il peut être utilisé comme un outil de sensibilisation pour diffuser le caractère des espaces d'apprentissage à travers un cadre cohérent. (Orrell, 2011, p. 38)

En se concentrant spécifiquement sur la cartographie des intersections entre la théorie et la pratique de l'AIT, adaptée et développée à partir de Cameron (2006, cité dans Orrell, 2011), il est proposé de définir les dimensions suivantes :

- **Intersection des domaines de contenu :** Les domaines dans lesquels le contenu du programme d'études se recoupe et favorise l'harmonisation des concepts (par exemple, le domaine d'étude/la pratique).
- **Connaissances/valeurs/compétences en matière d'intersection :** Indiquer quelles connaissances, valeurs ou compétences spécifiques du cours/programme pourraient être soutenues ou complétées par des tâches spécifiques identifiées pour les étudiant-es sur le lieu de travail (par exemple, l'étudiant-e explorera la notion de civilité en organisant une campagne de charité pour l'organisation sur le lieu de travail).
- **Connexions interdisciplinaires :** Faciliter des philosophies d'apprentissage larges et interdisciplinaires pour l'AIT (par exemple, élaborer une philosophie d'apprentissage pour l'expérience professionnelle qui intègre des perspectives d'apprentissage biophysiques, psychologiques et sociologiques).

En outre, Billett (2009) propose les recommandations suivantes pour l'intégration de l'expérience professionnelle basée sur la pratique dans les programmes d'enseignement supérieur :

- formuler des résultats d'apprentissage clairs afin que les expériences puissent être alignées sur un apprentissage sûr;
- organiser un engagement par étapes avec des expériences basées sur la pratique;
- aligner la durée du travail sur les objectifs éducatifs (par exemple, l'orientation par rapport au développement des compétences);
- reconnaître que les lieux de pratique offrent des expériences permettant

d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes, et ne sont pas simplement des lieux de pratique; et

- planifier délibérément des expériences préparatoires et de consolidation avant et après l'expérience professionnelle.

S'appuyant sur ces recommandations, Billett (2015) décrit un certain nombre de pratiques pédagogiques permettant d'intégrer l'expérience pratique dans les cours d'enseignement supérieur avant, pendant et après l'expérience professionnelle. Avant que les étudiant-es ne commencent leur expérience professionnelle, il est recommandé de formuler clairement les résultats d'apprentissage, d'orienter les étudiant-es sur leur rôle et celui des autres dans la facilitation de leur

expérience d'apprentissage, et de les préparer de manière adéquate à être des apprenants proactifs (Billett, 2015). Pendant l'expérience professionnelle, il est recommandé que les étudiant-es travaillent avec des travailleurs expérimentés et soient guidés efficacement par eux; les étudiant-es devraient cibler et s'engager pleinement dans des tâches liées à leurs objectifs d'apprentissage; et les étudiant-es devraient être encouragés à s'engager avec des pairs pour informer, consolider et étendre leur apprentissage (Billett, 2015). Enfin, après l'expérience professionnelle, les étudiant-es devraient avoir la possibilité de partager leur apprentissage avec d'autres et de déterminer les liens entre ce qui leur a été enseigné dans leur programme académique et la pratique sur le lieu de travail (Billett, 2015).

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Pratiques pédagogiques pour l'intégration de l'expérience professionnelle dans les cours d'enseignement supérieur

Avant l'expérience professionnelle	Pendant l'expérience professionnelle	Après l'expérience professionnelle
<ul style="list-style-type: none"> • Orienter les étudiant-es vers les exigences d'un engagement efficace dans le cadre de la pratique. • Décrire clairement l'objectif de l'expérience professionnelle. Inclure les responsabilités de l'étudiant-e, la personne responsable sur le lieu de travail et de l'enseignant-e du cours/coordinateur-riche du programme. • Préparer les étudiant-es à devenir des apprenants proactifs. • Fournir aux étudiant-es toutes les capacités procédurales qui pourraient être nécessaires (par exemple, les compétences). • Préparer les étudiant-es à d'éventuelles confrontations sur le lieu de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que les étudiant-es travaillent efficacement avec des travailleurs expérimentés et soient guidés par eux. • Encourager les étudiant-es à identifier et à s'engager pleinement dans des tâches liées aux résultats d'apprentissage escomptés. • Faciliter l'engagement des étudiant-es avec leurs pairs afin d'informer, de consolider et d'étendre l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux étudiant-es la possibilité de partager leur apprentissage avec d'autres. • Promouvoir l'identification par les étudiant-es des liens entre ce qui leur a été enseigné dans leur programme et la pratique sur le lieu de travail. • Encourager l'esprit critique dans l'apprentissage.

Adapté de Billett (2015).

Comment améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique dans notre programme d'AIT?

- Quels sont les points d'intersection potentiels entre la théorie et la pratique et entre le programme d'études et l'expérience professionnelle structurée?
- Comment pouvons-nous travailler avec les responsables sur le lieu de travail et les étudiant-es pour mieux déterminer les points d'intersection potentiels?
- Tout le monde (c'est-à-dire l'étudiant-e, la personne responsable sur le lieu de travail, l'enseignant-e du cours) est-il au courant des résultats d'apprentissage visés par le programme d'AIT?
- Quels sont les rôles et les responsabilités de l'étudiant, de la personne responsable sur le lieu de travail et de l'enseignant-e du cours/coordonateur-riche du programme pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique?
- Comment l'identité et l'expérience vécue influencent-elles notre compréhension de la théorie et de la pratique?
- Comment pouvons-nous travailler avec les étudiant-es pour nous assurer que leurs identités et leurs expériences vécues sont prises en compte lors de l'amélioration des programmes d'AIT?

Comment améliorer l'application de la théorie à la pratique par les étudiant-es?

- Quelles ressources pourrions-nous fournir aux gestionnaires sur le lieu de travail afin d'aider au mieux les étudiant-es à appliquer les connaissances théoriques à la pratique sur le lieu de travail?
- Quel contenu théorique devrait être abordé par les étudiant-es avant ou en même temps que leur expérience professionnelle afin d'améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'expérience professionnelle structurée?
- De quelle manière peut-on encourager les étudiant-es à réfléchir de manière critique à leurs expériences professionnelles à la lumière des théories apprises précédemment dans le cadre de leur programme d'études?

Comment améliorer l'application de la pratique à la théorie par les étudiant-es?

- Est-ce que les étudiant-es ont la possibilité de choisir un sujet à étudier plus en détail sur la base de questions soulevées au cours de leur expérience professionnelle?
- Existe-t-il un projet pouvant être intégré à l'expérience professionnelle qui favoriserait l'étude d'une théorie particulière éclairée par la pratique sur le lieu de travail?
- Quelles sont les possibilités offertes aux étudiant-es par l'établissement d'enseignement pour produire et faire avancer la théorie par le biais de leur expérience professionnelle pratique (par exemple, les projets de recherche)?

Immigrant Youth Internship Program de World Education Services (WES)

Le travail de WES en faveur de la transition des jeunes immigrant-es vers le marché du travail a encouragé les partenariats avec d'autres organisations, ce qui a servi de catalyseur au lancement de leur programme de stages. Grâce à leur partenariat avec le Conseil canadien pour la réussite des jeunes et divers autres intervenant-es et partenaires du développement de la main-d'œuvre dans les industries et les régions, une table ronde nationale a vu le jour sur le développement de la main-d'œuvre pour les jeunes immigrant-es (Jones, 2021). Les connaissances acquises grâce à ces partenariats ont été instructives pour l'AIT, car elles ont mis en lumière les recherches émergentes sur les jeunes immigrant-es et réfugié-es au Canada et ont encouragé l'apprentissage de méthodes équitables et inclusives pour soutenir ce groupe sous-représenté dans l'AIT. Depuis lors, le programme de stages pour les jeunes immigrant-es a fait de grands progrès dans son approche d'embauche axée sur l'équité. Par exemple, les responsables de l'EEO ont suivi une formation et une pratique en matière d'entretiens inclusifs. Il s'agit d'une étape essentielle de l'expérience d'AIT, car elle aide les employeurs à se distancier des critères de sélection discriminatoires, qui se reflètent souvent dans les « valeurs qui guident les pratiques d'embauche des entreprises contemporaines » (Cukier et coll., 2018, p. 17). Pour relever le défi des obligations familiales qui exigent des stagiaires des horaires de travail flexibles, l'équipe du WES élabore un emploi du temps qui tient compte des besoins de chaque stagiaire tout en garantissant une expérience d'AIT stimulante. Cette initiative d'employeurs offre un exemple de la manière d'appliquer une optique intersectionnelle à la programmation de l'AIT. En reconnaissant les autres engagements des étudiant-es, en « créant un espace pour la diversité » (Thakur, 2021, p.15) et en proposant des aménagements appropriés, l'équipe de WES a utilisé sa compréhension de l'identité des étudiant-es pour garantir une expérience de travail encourageante et adaptée.

Faciliter le lien entre théorie et pratique grâce à l'apprentissage autodirigé

Afin de soutenir et de faciliter le lien entre la théorie et la pratique, l'enseignement postsecondaire est passé d'une approche traditionnelle, dans laquelle la personne qui enseigne est exclusivement responsable de l'apprentissage de l'étudiant-e, à une approche qui valorise à la fois l'apprentissage dirigé par l'étudiant-e et l'apprentissage dirigé par l'enseignant-e (Barr & Tagg, 1995). Chaque approche de l'apprentissage est examinée ci-dessous, ainsi que la manière dont elle peut être mise en œuvre pour soutenir le lien entre la théorie et la pratique.

Selon Kolb et Kolb (2005), la création d'un environnement dans lequel les étudiant-es « prennent le contrôle et la responsabilité de leur apprentissage peut grandement améliorer leur capacité à apprendre par l'expérience » (p. 209). L'un des moyens de créer ce type d'environnement consiste à faciliter l'apprentissage autodirigé dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée. Selon Garrison (1997), l'apprentissage autodirigé est défini comme « une approche où les étudiant-es sont motivé-es pour assumer la responsabilité personnelle et le contrôle collaboratif des processus cognitifs (autocontrôle) et contextuels (autogestion) dans la construction et la confirmation de résultats d'apprentissage significatifs et utiles » (p. 18). Dans le cadre d'un

programme d'AIT, les étudiant-es peuvent participer à une expérience professionnelle structurée dans différents lieux de travail, ce qui rend difficile pour une personne de faire le lien entre la théorie et la pratique pour chaque expérience professionnelle. En effet, la nature autodirigé de cette approche et l'indépendance de l'étudiant-e dans la gestion de son propre apprentissage permettent de renforcer les liens avec la théorie par rapport aux diverses pratiques sur le lieu de travail et aux expériences professionnelles de l'étudiant-e. Selon Billett (2015), dans l'apprentissage basé sur la pratique, « on dépend davantage de l'étudiant-e en tant qu'apprenant capable de s'engager de manière indépendante et de diriger et gérer son propre apprentissage dans ces circonstances. D'une certaine manière, cela est nécessaire, car il s'agit d'un processus d'apprentissage dirigé par l'étudiant-e plutôt que par l'enseignant-e » (p. 29). À l'appui de cette idée, d'autres théories ont été suggérées que l'adoption d'une approche d'apprentissage autodirigé est particulièrement utile tout au long de nouvelles expériences dans des environnements divers et qu'elle est plus efficace dans des contextes simulés ou expérientiels, tels que l'expérience professionnelle structurée (Garrison, 1997; Keeton et coll., 2002; Lorello et coll., 2014).

Il est important de noter que si les étudiant-es dirigent et gèrent une grande partie de ce processus, les enseignant-es doivent les aider à s'orienter dans les domaines importants de leur champ d'études (Schwiebert et coll., 1991). Par exemple, les enseignant-es peuvent aider les étudiant-es à reconnaître les cadres théoriques importants pour guider leur apprentissage autonome dans une circonstance particulière rencontrée au cours de leur expérience professionnelle.

Avantages de l'apprentissage autodirigé

L'apprentissage autodirigé présente plusieurs avantages. D'un point de vue général, il a été démontré que l'approche autodirigée améliore l'efficacité du

processus d'apprentissage, ainsi que la profondeur et l'étendue de la matière apprise (Garrison, 1997; Keeton et coll., 2002; Knowles, 1975; Schwiebert et coll., 1991). Conformément à l'idée que l'apprentissage autodirigé permet aux étudiant-es d'établir des liens plus autonomes entre la théorie et la pratique, il a été suggéré que lorsque les étudiant-es sont responsables de leur propre apprentissage, on constate l'utilisation de compétences de pensée critique, l'apprentissage du transfert de compétences dans différents contextes, la rencontre de différentes perspectives, la liberté sur le contenu et la prise en compte de l'impact potentiel de leur apprentissage sur des questions sociales plus larges (Montrose, 2002; Race, 1990). En outre, en ce qui concerne le mode d'apprentissage par l'expérience concrète de la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb, une approche autodirigée aiderait à concevoir des expériences d'apprentissage en reconnaissant les besoins de l'apprenant, en élaborant des résultats d'apprentissage et des plans réalistes pour l'expérience, en identifiant les ressources nécessaires et disponibles, et en prenant des mesures pour une évaluation appropriée de l'apprentissage (Knowles, 1975; Sparrow & Pearson, 1985). La mise en œuvre d'une approche d'apprentissage autodirigé tend à être plus efficace dans les environnements où les compétences d'apprentissage autonome sont utiles et nécessaires (Walsh, 2014). En outre, l'engagement de l'étudiant-e dans ce processus d'apprentissage suscite généralement un sentiment d'appropriation des objectifs et des résultats (Patterson et coll., 2002).

Cadre théorique de l'apprentissage autodirigé

Afin de fournir des conseils utiles pour créer un environnement propice à l'apprentissage autodirigé, il est important de reconnaître les cadres théoriques qui guident cette approche, tels que le **modèle d'apprentissage autodirigé** de Garrison (1997), qui comprend trois dimensions qui se chevauchent : l'autogestion,

l'autocontrôle et la motivation (Garrison, 1997). Chaque aspect du modèle d'apprentissage autodirigé est examiné ci-dessous.

Autogestion

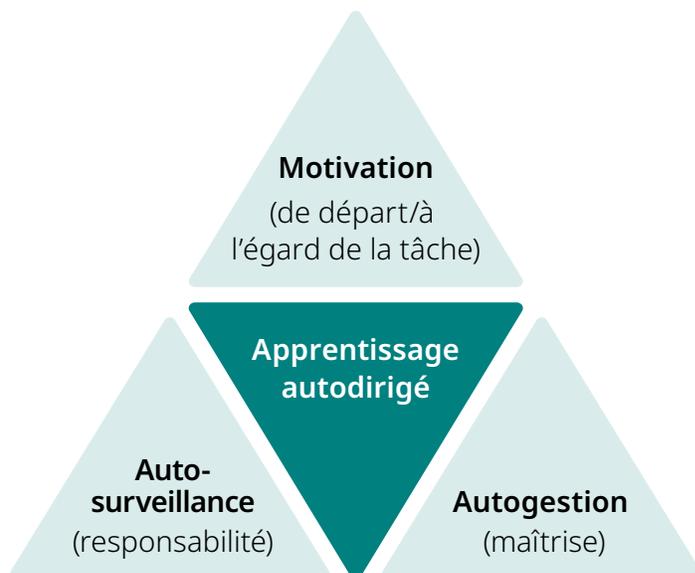
D'un point de vue général, l'autogestion met l'accent sur les aspects sociaux et comportementaux liés à l'approche de l'apprentissage (Garrison, 1997). L'autogestion est définie comme « la mise en œuvre d'objectifs d'apprentissage et la gestion des ressources et du soutien à l'apprentissage » (Garrison, 1997, p. 22). La fonction première de l'autogestion est de déterminer les circonstances contextuelles associées au processus d'apprentissage autodirigé (Garrison, 1997). Plus précisément, l'autogestion porte sur les activités suivantes :

- la surveillance des objectifs associés au processus d'apprentissage (par exemple, les mesures procédurales de l'étudiant-e ou de l'instructeur-riche pour gérer les objectifs);
- les méthodes requises et utilisées pour atteindre ces objectifs;
- les ressources dont dispose l'apprenant; et
- les modes d'évaluation requis pour évaluer l'expérience d'apprentissage.

D'autres exemples de conditions contextuelles créées par l'apprenant pourraient inclure la détermination de ses propres objectifs d'apprentissage ou l'échange d'informations lors de la création d'un plan d'apprentissage efficace pour atteindre ces objectifs (par exemple, un horaire flexible pour réaliser les activités). Il est important de noter que la gestion de l'apprentissage doit prendre en compte et équilibrer à la fois les normes communes en matière d'éducation (par exemple, les connaissances considérées comme utiles) et l'acquisition de connaissances qui sont personnellement importantes pour l'apprenant (Garrison, 1997). Par exemple, une étudiante en

psychologie peut être responsable d'apprendre les théories appropriées sur le développement de la durée de vie (c'est-à-dire la norme commune pour un-e étudiant-e en psychologie) et de relier cet

apprentissage à son intérêt spécifique pour le travail avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage (c'est-à-dire un apprentissage significatif sur le plan personnel).



Dimensions de l'apprentissage autodirigé

(Adapté de Garrison, 1997)

Autocontrôle

L'autocontrôle est défini comme le « processus par lequel l'apprenant assume la responsabilité de la construction d'un sens personnel (par exemple, l'intégration de nouvelles idées et de nouveaux concepts aux connaissances antérieures) » (Garrison, 1997, p. 24). Les étudiant-es devraient s'autocontrôler tout au long de leur expérience d'apprentissage, car cela les incite à considérer les aspects de leur expérience d'apprentissage à la lumière de leurs objectifs et attentes prédéterminés (Young & Baker, 2004). Le processus d'autocontrôle doit porter principalement sur la capacité des étudiant-es à atteindre des résultats prédéterminés, mais aussi

reconnaître et documenter les pratiques/ procédures et résultats imprévus d'une expérience sur le terrain (Young & Baker, 2004). La capacité d'une personne à s'autocontrôler repose sur l'engagement d'une réflexion et d'une évaluation approfondies dans diverses circonstances, et sur la consolidation de ces réflexions par la collaboration avec des pairs et des collègues (Candy et coll., 1985; Garrison, 1997). La consolidation des réflexions de l'apprenant et de l'élaboration du sens nécessite un équilibre approprié entre le contrôle interne (par exemple, l'auto-évaluation) et le contrôle externe (par exemple, le retour d'information) (Garrison, 1997). L'autocontrôle peut être facilité par les activités suivantes (Montrose, 2002) :

- les activités de journalisme ou d'écriture (par exemple, les essais et les rapports sur les progrès);
- des réunions de mise à jour avec des instructeur-rices, des mentor-es ou des administrateur-rices de l'AIT; et
- des conversations structurées avec des étudiant-es de l'AIT ou des camarades de classe.

Motivation

La motivation est « la valeur perçue et la réussite attendue des objectifs d'apprentissage au moment où l'apprentissage commence » (Garrison, 1997, p. 26). Dans le cadre du modèle d'apprentissage autodirigé, Garrison (1997) distingue deux aspects de la motivation. La première, la **motivation d'entrée**, fait référence à l'engagement d'une personne envers un objectif d'apprentissage et le plan d'action nécessaire pour atteindre cet objectif (Garrison, 1997). Ce processus de motivation est perçu comme un amalgame de caractère, d'objectifs et d'émotions (Thompson, 1992). Le deuxième aspect, la **motivation pour la tâche**, est défini comme l'inclination d'une personne à poursuivre le ou les objectifs d'apprentissage fixés dans son domaine d'intérêt (Garrison, 1997). La motivation à l'égard des tâches exige que les étudiant-es poursuivent activement leurs objectifs et maintiennent leurs efforts pour atteindre ces objectifs au fil du temps (Garrison, 1997). Afin de mettre en œuvre une approche d'apprentissage autodirigé, les étudiant-es doivent faire preuve d'une motivation à la fois pour entrer et pour travailler.

Des recherches antérieures ont exploré les diverses perspectives concernant les moyens de motiver les étudiant-es dans les établissements d'enseignement (Murphy et Alexander, 2008). À partir de ces recherches, Pintrich (2003) a élaboré un aperçu de certaines des généralisations

les plus significatives pour motiver l'apprentissage des étudiant-es :

- Les étudiant-es peuvent être motivé-es par la compétence perçue et le sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine donné.
- Lorsque les étudiant-es s'attendent à bien faire dans une tâche particulière, il est fréquent de les voir redoubler d'efforts, faire preuve de résilience en cas de difficulté et exécuter la tâche de manière plus efficace (Eccles et coll., 1998; Pintrich & Schunk, 2002).
- Les étudiant-es sont généralement motivé-es par le sentiment de pouvoir contrôler leur apprentissage et leur comportement.
- Les étudiant-es qui ont le sentiment de contrôler l'acquisition de leurs connaissances ont souvent des expériences d'apprentissage plus enrichissantes (Pintrich & Schunk, 2002; Skinner et coll., 1998).
- Un enthousiasme accru dans un domaine d'apprentissage peut motiver les étudiant-es.
- L'enthousiasme peut être généré par un intérêt personnel (c'est-à-dire un plaisir continu ou une curiosité pour un domaine) et/ou un intérêt situationnel (c'est-à-dire une attirance pour une activité en raison de la tâche fascinante ou d'un contexte unique) (Eccles et coll., 1998; Pintrich & Schunk, 2002).
- L'importance personnelle d'une tâche tend à motiver les étudiant-es.
- Les étudiant-es peuvent être motivé-es par des activités jugées importantes ou qui répondent à leurs besoins personnels (Baker, 2012; Pintrich, 2003).

- Les étudiant-es sont souvent motivé-es par des objectifs personnels.
- Il s'agit à la fois d'objectifs sociaux, tels que la mise en réseau avec de nouveaux employeurs ou la création de nouvelles amitiés dans l'environnement de travail, et d'objectifs académiques, tels que l'obtention d'une bonne note dans le cours d'AIT (Pintrich, 2003).

Garrison (1997) explique qu'un-e étudiant-e est plus susceptible d'entrer dans la phase de motivation du modèle d'apprentissage autodirigé si ses objectifs sont perçus comme réalistes, réalisables et importants à ses yeux. Il est important de reconnaître le besoin d'intégration entre les trois modes (autogestion, autocontrôle, motivation), car chaque mode est renforcé lorsque l'apprenant maîtrise les deux autres modes (Garrison, 1997). Par exemple, la motivation est renforcée lorsqu'une personne a le sentiment d'avoir le contrôle et la responsabilité d'une tâche d'apprentissage (Garrison, 1997).

D'autres aspects ont été ciblés comme importants dans le processus d'apprentissage autodirigé (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Patterson et coll., 2002; Young & Baker, 2004) :

- travailler en collaboration avec des pairs et des collègues (par exemple, aide à l'élaboration d'objectifs, partage d'idées et de commentaires);
- des mesures d'évaluation appropriées (par exemple, l'évaluation par les pairs ou les instructeur-rices) et une auto-évaluation adéquate;
- des possibilités d'évaluer l'organisation ou l'agence à l'issue de l'expérience professionnelle;
- une réflexion continue; et
- la pensée critique.

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

L'**autogestion** est la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage et la gestion des ressources et du soutien à l'apprentissage.

L'**autocontrôle** est le processus par lequel l'apprenant assume la responsabilité de la construction d'un sens personnel (par exemple, l'intégration de nouvelles idées et de nouveaux concepts aux connaissances antérieures).

La **motivation** est la valeur perçue et la réussite attendue des objectifs d'apprentissage au moment où l'apprentissage commence.

| (Garrison, 1997, pp. 22-26)

Les défis de l'approche de l'apprentissage autodirigé

Malgré le potentiel bien documenté de l'apprentissage autodirigé (Hewitt-Taylor, 2001; Lunyk-Child et al., 2001), cette approche s'accompagne de défis pour les étudiant-es, les coordinateur-rices et les enseignant-es de l'AIT. Parmi les exemples cités dans la littérature existante, on peut trouver :

- l'anxiété potentielle des étudiant-es ou leur réticence à adopter une approche autodirigée en raison d'un manque perçu de structure (Burnard, 1991; Mifflin et coll., 2000; Lunyk-Child et al., 2001);
- l'intégration pertinente de la technologie (Fischer & Scharff, 2010; Harvey et coll., 2017);
- le moment de l'introduction de l'apprentissage autodirigé (par exemple, adaptation à cette approche en première année ou en quatrième année; O'Shea, 2002);

- la faisabilité et la mise en œuvre dans des domaines d'études particuliers ou des programmes basés sur des compétences techniques (par exemple, les soins infirmiers, la médecine; O'Shea, 2002); et
 - la capacité à fournir à l'étudiant-e un soutien à l'apprentissage et une orientation appropriés en fonction de ses objectifs et plans d'apprentissage
- spécifiques (Fischer & Scharff, 2010; Thakur, 2021).
- En outre, il est important de reconnaître que certaines tâches et certains objectifs peuvent bénéficier d'environnements d'apprentissage plus structurés, dirigés par l'enseignant-e, plutôt que d'approches autodirigées (Gawad et coll., 2014; Rosser et coll., 2007; Zeng et coll., 2010). Par exemple, les résultats d'une étude menée par Abbas et coll. (2015) ont démontré que dans un groupe d'étudiant-es en médecine, les étudiant-es ayant reçu une formation supervisée ont amélioré des compétences chirurgicales particulières (c'est-à-dire les temps de transfert de cheville) plus rapidement que les étudiant-es ayant adopté une approche autodirigée pour l'apprentissage de la tâche.

🔗 | ESSAYEZ-LE!

Questions de réflexion pour les étudiant-es : Apprentissage autodirigé

Autogestion

- Qu'avez-vous l'intention d'apprendre de votre expérience professionnelle structurée?
- Comment prévoyez-vous d'atteindre ces résultats d'apprentissage?
- Quelles sont les ressources et les mesures de soutien dont vous disposez?
- Quel soutien et quelle assistance vous sont apportés par votre superviseur-e sur le lieu de travail?
- Quelles sont les normes et les standards de la pratique professionnelle au sein de l'organisation du travail?
- Quelles sont vos attentes à l'égard de vous-même sur votre lieu de travail?

Autocontrôle

- Comment allez-vous mesurer le succès de votre pratique sur le lieu de travail?
- Comment recevrez-vous un retour d'information sur votre rendement sur le lieu de travail?
- Quel est le retour d'information que vous avez reçu?
- De quelle manière réussissez-vous sur votre lieu de travail?
- Dans quels domaines vous sentez-vous mis au défi?

Motivation

- Quels sont les sujets/matériels abordés dans les cours précédents qui peuvent être liés à votre pratique sur le lieu de travail?
- Quelles compétences et aptitudes apportez-vous à votre expérience professionnelle structurée?
- Quels sont vos centres d'intérêt personnels en rapport avec votre expérience professionnelle?
- Quels sont les avantages d'un stage professionnel?
- Quel est votre niveau de réussite?
- Quelles actions pouvez-vous entreprendre pour améliorer la collaboration entre vous et votre superviseur-e sur le lieu de travail dans l'orientation de votre apprentissage sur le lieu de travail?

Niagara College

Pendant mes études, j'ai effectué un stage de deux semaines pour obtenir mon diplôme d'assistante dentaire. Les premiers jours du stage, j'ai observé les procédures dentaires et le processus de stérilisation de l'équipement. Il s'agit d'un processus très important pour les assistant·es dentaires. J'ai également observé comment les assistant·es s'occupaient des patient·es, notamment en prenant des radiographies pour les dentistes et en préparant les patient·es pour les procédures dentaires. Après la première semaine, j'ai participé aux interventions du dentiste. Au cours de nos échanges, le dentiste m'a appris comment il préférerait passer ses instruments et les types de produits qu'il préférerait utiliser pour chaque procédure. L'expérience pratique que j'ai acquise dans la clinique dentaire m'a vraiment aidée à rendre plus pertinente la théorie que j'apprenais au Niagara College, car je pouvais voir directement comment elle s'appliquait à la pratique en tant qu'assistante dentaire.

Natalie VanHerk

Ancienne étudiante de la School of Allied Health Dental Assisting Program
Niagara College

Faciliter le lien entre théorie et pratique grâce à l'apprentissage dirigé par l'enseignant·e

Reconnaissant les avantages de l'apprentissage dirigé par l'étudiant·e pour l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'expérience professionnelle structurée des étudiant·es, le personnel enseignant a encore un rôle important à jouer pour faciliter le lien entre théorie et pratique. En particulier, les enseignant·es peuvent aider les étudiant·es à intégrer la théorie et la pratique en contribuant à l'élaboration de résultats d'apprentissage qui guident le lien entre théorie et pratique, en facilitant les activités et les discussions en classe et en offrant aux étudiant·es des possibilités d'apprentissage théorique et pratique qui correspondent aux résultats d'apprentissage du programme d'AIT.

Soutenir l'apprentissage autodirigé des étudiant·es

Afin de faciliter les liens entre la théorie et la pratique, la première responsabilité du personnel enseignant universitaire/coordonnateur·rices de programme est de définir soigneusement les résultats d'apprentissage attendus de l'expérience professionnelle et de s'assurer qu'ils correspondent aux sites de travail potentiels et aux tâches de placement des étudiant·es. Cela est essentiel pour garantir la faisabilité de l'intégration de la pratique des étudiant·es sur le lieu de travail avec la théorie liée à l'objet d'étude des étudiant·es et comprendre le développement de résultats globaux, flexibles et éducatifs qui préservent l'intégrité académique du cours et de l'expérience professionnelle structurée (Maher, 2004; Montrose, 2002; Young & Baker, 2004). Lors de la définition des résultats d'apprentissage généraux, il est important que ces résultats ne soient pas spécifiques au point de limiter leur applicabilité aux besoins particuliers des étudiant·es (Bulk et coll., 2023; Maher, 2004; Young & Baker, 2004). En outre, le processus de création de résultats d'apprentissage flexibles avec

les étudiant-es devrait être itératif afin de maximiser l'efficacité (Maher, 2004).

Ensuite, les formateur-rices en AIT sont chargé-es de soutenir l'intégration de la théorie et de la pratique par les étudiant-es en concevant des activités d'apprentissage et des évaluations critiques qui complètent et soutiennent l'approche de l'apprentissage autodirigé (Montrose, 2002). Il peut s'agir de n'importe quelle combinaison des exercices de réflexion décrits au chapitre 3 : Réflexion (par exemple, journal, blogues, vidéo, discussions en classe, études de cas). Par exemple, un programme lié à la préparation expérientielle des enseignant-es a identifié la faculté académique comme responsable de la remise en question des hypothèses courantes dans la préparation des enseignant-es et de la promotion d'un changement théorique et fondé sur des preuves chez les étudiant-es par le biais de la pratique (Sherman, 2005).

Enseignement de connaissances et de compétences spécifiques à une matière et transférables

Les instructeur-rices universitaires peuvent également être responsables de fournir aux étudiant-es un contenu théorique et pratique sur lequel il est possible de critiquer leur expérience professionnelle avant, pendant ou après l'expérience, en fonction de l'approche d'intégration (c'est-à-dire pratique éclairée par la théorie, théorie éclairée par la pratique, concomitante, échafaudage).

Cela inclut la création et l'animation de cours de développement de connaissances ou de compétences spécifiques à un sujet (Zeng et coll., 2010). Par exemple, Zeng et coll. (2010) ont conçu un cours pour les étudiant-es en quatrième année de médecine afin de développer des compétences chirurgicales particulières (par exemple, sutures, nœuds, gestion des problèmes) pertinentes pour leur expérience de travail clinique dans un environnement calme et contrôlé. Plus

précisément, chaque cours comprenait un bref exposé de l'enseignant-e, suivi de démonstrations et d'une pratique active (Zeng et coll., 2010). Comme on peut le constater, l'enseignant-e universitaire est responsable de l'engagement d'un enseignement efficace et du développement d'une évaluation appropriée de l'apprentissage des étudiant-es (Krause, 1997).

Fournir aux étudiant-es un contenu théorique et pratique sur lequel il est possible de critiquer leur expérience professionnelle, c'est aussi favoriser l'apprentissage et la démonstration de connaissances, de valeurs et de compétences transférables (Lu, 2007; Maher, 2004). Comme l'indique Maher (2004), les compétences transférables représentent le développement éducatif qui complète la compréhension par l'étudiant-e des connaissances spécifiques à une discipline. Avec le développement des expériences d'AIT dans les programmes d'enseignement supérieur,

ces compétences sont désormais reconnues comme un aspect essentiel de l'enseignement postsecondaire (Maher, 2004). Les compétences transférables comprennent la curiosité, l'enthousiasme, la résilience, la communication, la résolution de problèmes, la prise de décision, le travail d'équipe, l'ambition et une solide éthique de travail, pour n'en citer que quelques-unes (Cuneen & Sidwell, 1993; Lu, 2007; Williams, 2004). Comme indiqué au chapitre 2 : Les normes relatives à l'enseignement professionnel et pratique qui sont généralement liées à l'expérience professionnelle structurée des étudiant-es comprennent les capacités et les attributs du professionnalisme et de la citoyenneté, le jugement professionnel, la communication et les interactions, la maîtrise de l'information, les compétences professionnelles et la préparation au travail (Higgs, 2011). Le développement de ces compétences améliore souvent l'employabilité des étudiant-es après l'expérience d'AIT (Knight & Yorke, 2004; Maher, 2004).



Les questions sur l'efficacité sont utilisées pour démontrer au moyen de données probantes l'incidence du programme d'apprentissage intégré au travail.



Normes de Higgs (2011) pour l'éducation basée sur la pratique professionnelle



Professionnalisme et sens civique

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



Jugement professionnel

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



Communication et interactions

- communication professionnelle
- communication de soutien
- compétence culturelle
- confidentialité
- travail d'équipe
- collégialité
- collaboration



Maîtrise de l'information

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



Compétence professionnelle et aptitude à l'emploi

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

Domaines de préparation pour faciliter le lien entre théorie et pratique

Afin de faciliter le lien entre la théorie et la pratique, les instructeur-rices qui dispensent des cours d'AIT doivent s'informer sur leur rôle d'animation de l'AIT (stratégies d'enseignement efficaces, connaissance du contenu du programme d'études général, compréhension des résultats d'apprentissage et du contenu théorique et pratique connexe du programme d'AIT, etc.) Les instructeur-rices devraient être encouragé-es à réfléchir en permanence à leur rôle, à bénéficier d'un-e mentor-e pour examiner leur pratique et à expérimenter ou pratiquer dans des environnements significatifs (Krause, 1997; Lu, 2007).

Les instructeur-rices devraient être formé-es aux stratégies permettant

d'intégrer les approches d'apprentissage dirigées par l'enseignant-e et par l'étudiant-e dans le but d'intégrer efficacement la théorie et la pratique. Par exemple, l'enseignant-e pourrait animer une leçon basée sur la littérature concernant une compétence professionnelle (par exemple, la communication) et encourager ensuite les étudiant-es à prendre la responsabilité et le contrôle de la mise en pratique de cette compétence dans leur environnement de travail.

En outre, une formation sur les approches pédagogiques de l'apprentissage qui mettent l'accent sur les liens entre la théorie et la pratique et aident les étudiant-es à passer d'une connaissance basée sur le contenu (c'est-à-dire une connaissance déclarative) à d'autres formes d'acquisition de connaissances, telles que la connaissance procédurale (c'est-à-dire

la compréhension du fonctionnement d'un processus), serait très utile (Raelin, 2010). En abordant l'apprentissage de cette manière, les étudiant-es ont tendance à comprendre comment appliquer les connaissances dans diverses situations (Spiro et coll., 1996).

La formation des instructeur-rices de l'AIT sur les approches pédagogiques efficaces pour intégrer la théorie et la pratique comprend des stratégies pour motiver les étudiant-es à établir ces liens. Osgood et Richter (2006), ainsi que d'autres équipes de recherche soucieuses d'intégrer les principes d'équité, de diversité et d'inclusion dans les programmes d'AIT, suggèrent un certain nombre de facteurs d'enseignement, d'information et de présentation pour faciliter les activités éducatives motivantes pour les étudiant-es.

Stratégies dirigées par les enseignant-es pour motiver les étudiant-es à faire le lien entre théorie et pratique dans l'AIT

Facteurs pédagogiques	Facteurs liés à l'information (contenu)	Facteurs de présentation (livraison)
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'enthousiasme pour les éléments pratiques et théoriques de l'AIT • Établir des relations respectueuses avec les étudiant-es • Reconnaître les identités et les besoins intersectionnels • Montrer un véritable intérêt pour les étudiant-es et les liens entre la théorie et la pratique • Exprimer des attentes élevées, mais réalistes quant à la réalisation de l'intégration théorie-pratique • Clarifier les attentes en matière d'apprentissage et de comportement • Faire savoir aux étudiant-es comment réussir à relier leur expérience professionnelle à la théorie • Aider les étudiant-es à se sentir valorisés en tant que membres de la communauté universitaire et de la communauté d'apprentissage sur le lieu de travail • Donner un retour d'information fréquent, précoce et positif qui conforte les étudiant-es dans leurs capacités à réussir à lier leur apprentissage académique à la pratique dans un environnement de travail réel • Utiliser des outils d'évaluation équitables et inclusifs pour les étudiant-es, qui tiennent compte de leurs besoins intersectionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer la pertinence/la valeur de la capacité à relier la théorie et la pratique dans l'AIT. Expliquer comment les connaissances/compétences sont/seront utiles à l'étudiant-e dans son expérience professionnelle actuelle et future • Proposer des activités d'apprentissage bien organisées qui encouragent les étudiant-es à établir des liens entre la théorie et la pratique • Cibler les résultats de l'apprentissage au niveau approprié, en veillant à ce qu'ils soient conçus pour amener les apprenants au niveau de compréhension suivant, et en utilisant ces résultats d'apprentissage comme point central pour intégrer la théorie à la pratique professionnelle • Fournir de multiples exemples concrets, pertinents, accessibles et compréhensibles de liens entre la théorie et la pratique de l'AIT 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir aux étudiant-es la possibilité de s'impliquer activement dans l'établissement de leurs propres résultats d'apprentissage pour l'AIT, de participer activement, d'interagir et de partager avec les autres (se sentir connecté et valorisé plutôt qu'isolé et anonyme) • Favoriser une meilleure compréhension de soi en relation avec les objectifs d'apprentissage des étudiant-es • Engager les esprits par le biais de questions, de discussions, de démonstrations, d'écrits • Engager l'esprit et le corps par des expériences pratiques et des démonstrations physiques du lien entre la théorie et la pratique • Engager les attitudes, les valeurs et les sentiments par le biais de débats, de prises de position et de discussions éthiques et professionnelles • Utiliser une variété de méthodes d'enseignement (par exemple, discussion, travail de groupe, cours magistral) et de stimuli (par exemple, vidéo, diapositives, tableau à feuilles mobiles, audio)

Adapté de Mackaway & Chalkley (2021), Osgood & Richter (2006), Ramji et coll. (2021) et Thakur (2021).

Division erronée de la théorie et de la pratique

En discutant de l'intégration de la théorie et de la pratique, il est important de souligner le fossé erroné qui est créé entre la théorie et la pratique par rapport aux bases présumées de chacun de leurs fondements.

Ce chapitre, comme la plupart des ressources qui fournissent des informations sur l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT, est axé sur le scénario dans lequel les étudiant-es intègrent la pratique acquise sur le lieu de travail à la théorie dérivée du programme académique. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une description inexacte de la manière dont la théorie et la pratique peuvent être intégrées dans l'AIT, il est important de reconnaître que le lien entre théorie et pratique ne se limite pas à ces sources, comme l'affirme Billett (2015) :

les distinctions actuelles entre la théorie et la pratique, et le fossé qui les sépare et qui est fréquemment mentionné en relation avec l'inadéquation des expériences [dans] les environnements éducatifs et la nécessité de celles dans les

environnements pratiques, sont encore largement basées sur l'idée que la théorie (c'est-à-dire la connaissance conceptuelle) est apprise dans les salles de classe et que la pratique (c'est-à-dire la connaissance procédurale) est celle qui est la mieux développée dans les circonstances de la pratique. Cependant, ces prémisses sont tout à fait erronées. Les individus apprennent des concepts, des propositions, des liens occasionnels et des connaissances factuelles (c'est-à-dire des théories) dans différents types d'environnements, y compris sur le lieu de travail. L'apprentissage de la manière de faire les choses (c'est-à-dire l'apprentissage procédural), qui est analogue au terme « pratique », apparaît également dans les contextes éducatifs, tout comme dans les contextes où les gens s'engagent

dans la pratique en appliquant les connaissances de manière à atteindre les objectifs. (p. 22)

Reconnaissant cette division erronée, ce guide suggère que pour maximiser l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT, les étudiant-es devraient être encouragé-es à acquérir des connaissances conceptuelles et procédurales, et se voir offrir des opportunités de pratique sur le lieu de travail et dans l'environnement académique. Il est suggéré que plus il y a de formes de théorie et de pratique dans chaque environnement, plus l'intégration de la théorie et de la pratique peut être profonde, à la fois dans et entre l'environnement universitaire et le lieu de travail. Parmi les exemples de moyens par lesquels les étudiant-es peuvent être exposé-es à la théorie sur le lieu de travail, on peut citer les ateliers ou séminaires de développement professionnel sur le lieu de travail, les ressources documentaires fournies aux employé-es/apprenants sur le lieu de travail, par le biais de tâches spécifiques sur le lieu de travail (par exemple, l'examen des antécédents d'un projet ou d'une procédure) ou dans le cadre de discussions avec des mentor-es et des pairs sur le lieu de travail. Parmi les exemples de la manière dont la pratique peut être acquise dans l'établissement d'enseignement, on peut citer les sections pratiques et les laboratoires, ainsi que la pratique du matériel seul ou avec des pairs ou des invité-es dans la « salle de classe ».



Les partenariats de formation durables entre l'établissement d'enseignement et le milieu de travail améliorent l'intégration de la théorie et de la pratique au sein des milieux universitaires et de travail, et entre ceux-ci.



Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique

L'un des plus grands défis auxquels l'AIT est confronté aujourd'hui est la capacité à faciliter et à soutenir l'intégration par les étudiant-es des programmes scolaires dans la pratique, et vice versa (Boud & Symes, 2000; Stirling et coll., 2014).

Ce défi est précipité par le fait que les programmes d'AIT ressentent la pression d'équilibrer la base théorique du programme académique « avec les compétences pratiques requises par l'industrie qui finira par employer les étudiant-es » (Ruhanen, 2005, p. 34).

L'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT doit être considérée comme bidirectionnelle. Il existe quatre approches différentes :

- **Approche théorique fondée sur la pratique** dans laquelle les expériences pratiques éclairent l'apprentissage théorique; peut être appliquée de manière optimale aux résultats d'apprentissage universels (par exemple, les compétences professionnelles) ou aux résultats d'apprentissage spécifiques liés au domaine d'activité.
- **Approche pratique fondée sur la théorie** dans laquelle la théorie est appliquée par les étudiant-es et/ou mise en pratique sur le lieu de travail.
- **Approche simultanée** dans laquelle les étudiant-es étudient le matériel théorique tout en s'engageant dans la pratique.
- **L'approche de l'échafaudage**, ou la progression continue et l'intercalation de la théorie et de la pratique; les étudiant-es peuvent appliquer la théorie à la pratique ou la pratique à la théorie, étant donné la nature cyclique de l'apprentissage.

Le cadre théorique en trois étapes de Collingwood (2005) peut être utilisé pour appliquer l'approche de l'intégration théorique fondée sur la pratique. Il comprend trois étapes progressives :

1. Les connaissances théoriques antérieures sont utilisées par les étudiant-es pour se familiariser avec le milieu professionnel;

2. La théorie est utilisée pour déterminer ce qui se passe (et pourquoi) et les stratégies d'intervention potentielles;
3. Les étudiant-es s'appuient sur l'utilisation de la théorie pour informer et intervenir en identifiant et en mettant en pratique les connaissances, les valeurs et les compétences spécifiques qui sous-tendent le service de l'agence de placement.

Les personnes responsables sur le lieu de travail peuvent faciliter l'application de la théorie à la pratique de trois manières (Munson, 1993) :

- discuter de la théorie et aider les étudiant-es à faire le lien entre le matériel théorique et la pratique;
- traduire le matériel conceptuel dans un langage plus pratique et utiliser des exemples; et
- présenter exclusivement le matériel pratique et permettre aux étudiant-es de faire des liens.

Un autre modèle est celui de Fook et Gardner (2007) pour la réflexion critique, dans lequel les étudiant-es s'engagent dans un processus cyclique :

- les étudiant-es s'exercent sur le lieu de travail et font l'expérience d'un problème ou d'un incident;
- les étudiant-es réfléchissent à cette pratique, s'appuient sur la théorie et donnent un sens à l'interaction et aux facteurs d'influence; et
- les étudiant-es envisagent alors de nouvelles stratégies de pratique pour l'avenir.

Les recommandations pour une meilleure intégration sont les suivantes :

- l'apprentissage intégré est considéré comme une responsabilité partagée entre toutes les parties prenantes;

- le corps enseignant et le personnel intègrent l'intégration dans l'AIT structuré par le biais des résultats d'apprentissage et de l'évaluation;
- les parties prenantes élaborent un plan d'action délibéré qui réintroduit des aspects théoriques ou pratiques afin de consolider l'apprentissage sur le terrain;
- les étudiant-es intègrent ce qui a été appris sur le lieu de travail et le relient à la phase suivante de l'apprentissage scolaire ou de l'apprentissage intégré au travail;
- la reconnaissance du fait que les lieux de pratique offrent des expériences permettant d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes.

Pratiques pédagogiques pour l'intégration de l'expérience professionnelle dans les cours d'enseignement supérieur :

- **Expérience professionnelle préalable** : orienter les étudiant-es vers les conditions d'un engagement efficace; exposer l'objectif de l'expérience professionnelle (par exemple, les responsabilités des parties prenantes); préparer les étudiant-es à être des apprenants proactifs; fournir aux étudiant-es les compétences qui pourraient être nécessaires; préparer les étudiant-es à d'éventuelles confrontations sur le lieu de travail.
- **Pendant l'expérience professionnelle** : veiller à ce que les étudiant-es soient guidés par des travailleur-euses expérimenté-es; encourager les étudiant-es à s'engager pleinement dans des tâches liées aux résultats de l'apprentissage; faciliter l'engagement des étudiant-es avec leurs pairs.
- **Expérience post-professionnelle** : donner aux étudiant-es l'occasion de partager leur apprentissage avec d'autres; promouvoir l'identification des liens entre ce qui a été enseigné aux étudiant-es et leur pratique sur le lieu de travail; encourager l'esprit critique à l'égard de l'apprentissage.

Pour faire le lien entre la théorie et la pratique, l'enseignement postsecondaire est passé d'une approche traditionnelle (par exemple, un-e professeur-e responsable de l'apprentissage) à une responsabilité partagée entre l'apprentissage dirigé par l'enseignant-e et l'apprentissage dirigé par l'étudiant-e (Barr & Tagg, 1995).

L'apprentissage autodirigé est « une approche dans laquelle les étudiant-es sont motivé-es pour assumer la responsabilité personnelle et le contrôle collaboratif des processus cognitifs (autocontrôle) et contextuels (autogestion) dans la construction et la confirmation de résultats d'apprentissage significatifs et utiles » (Garrison, 1997, p. 18).

Avantages de l'apprentissage autodirigé (par exemple, Garrison, 1997; Montrose, 2002; Race, 1990) :

- peuvent améliorer l'étendue et la profondeur des connaissances acquises;
- permet aux étudiant-es d'établir des liens autonomes entre la théorie et la pratique;
- les étudiant-es apprennent à transférer des compétences dans des contextes variés, rencontrent des perspectives différentes, disposent d'une liberté sur le contenu et considèrent les impacts potentiels que l'apprentissage pourrait avoir sur des questions sociales plus larges.

Le modèle d'apprentissage autodirigé de Garrison (1997) a été choisi comme cadre d'orientation pour la connexion de la théorie à la pratique menée par les étudiant-es. La théorie comprend trois dimensions qui se chevauchent :

- **L'autogestion**, ou la réalisation des objectifs d'apprentissage et la gestion des conditions contextuelles, y compris la supervision des objectifs, des méthodes, des ressources et du soutien disponibles pour l'apprentissage et les modes d'évaluation requis pour évaluer l'expérience.
- **L'autocontrôle**, dans lequel l'apprenant construit le sens de son apprentissage à la lumière d'objectifs prédéterminés, d'attentes et d'expériences pratiques.
- La **motivation**, ou l'importance perçue et la réussite attendue des objectifs d'apprentissage déterminés par l'étudiant-e au moment où l'apprentissage commence.

Chaque mode (par exemple, l'autogestion, l'autocontrôle ou la motivation) est renforcé lorsque l'apprenant maîtrise les deux autres modes (Garrison, 1997).

D'autres aspects ont été reconnus comme importants pour une approche d'apprentissage autodirigé (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Patterson et coll., 2002; Young & Baker, 2004) :

- la collaboration avec les pairs et les collègues;
- une évaluation appropriée;
- une réflexion continue; et
- la pensée critique.

Les défis de l'approche de l'apprentissage autodirigé pour les étudiant-es, les coordinateur-rices de l'AIT et les enseignant-es comprennent (par exemple, Burnard, 1991; Harvey et coll., 2017; Lunyk-Child et al., 2001; O'Shea, 2002; Thakur, 2021) :

- l'anxiété des étudiant-es ou leur réticence à adopter une approche autodirigée;

- l'intégration pertinente de la technologie;
- le moment de l'introduction à l'apprentissage autodirigé;
- la faisabilité dans des domaines uniques ou des programmes fondés sur des compétences techniques;
- la capacité de l'enseignant-e à orienter l'étudiant-e en fonction de ses objectifs d'apprentissage;

Les instructeur-rices académiques jouent également un rôle important en facilitant le lien entre la théorie et la pratique (par exemple, Bulk et coll., 2023; Montrose, 2002; Young & Baker, 2004) :

- développer une compréhension des cadres théoriques de l'apprentissage par l'expérience;
- la conception des programmes d'études qui complètent/appuient une approche d'apprentissage autodirigé;
- choisir le contenu général à couvrir en classe et élaborer des objectifs pédagogiques globaux et flexibles;
- faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques à un sujet;
- favoriser l'apprentissage des étudiant-es et la démonstration de compétences transférables; et
- relier de manière significative l'apprentissage dirigé par l'étudiant-e et l'apprentissage dirigé par l'enseignant-e.

Stratégies dirigées par les enseignant-es pour motiver les étudiant-es à établir des liens entre la théorie et la pratique :

- **Facteurs liés à l'enseignant** : enthousiasme pour les éléments pratiques et théoriques de l'AIT; établissement de relations respectueuses; attentes élevées, mais réalistes en matière d'intégration de la théorie et de la pratique; attentes claires en matière d'apprentissage et de comportement; retour d'information fréquent, précoce et positif sur le lien entre théorie et pratique dans l'environnement de l'AIT; outils d'évaluation équitables et inclusifs.

- **Facteurs liés à l'information (contenu)** : démontrer la pertinence du lien entre la théorie et la pratique dans l'AIT; expliquer comment les connaissances/compétences seront utiles aux étudiant-es dans leur travail actuel et futur; proposer des activités d'apprentissage accessibles et bien organisées; veiller à ce que les résultats de l'apprentissage soient conçus pour amener les apprenants au niveau de compréhension suivant; les résultats de l'apprentissage comme point central du lien entre la théorie et la pratique.

- **Facteurs liés à la présentation (livraison)** : offrir aux étudiant-es la possibilité de participer activement à l'élaboration des résultats d'apprentissage et de les partager avec d'autres; engager l'esprit par le biais de questions, de discussions et d'écrits; engager le lien entre l'esprit et le corps par le biais d'expériences pratiques et de démonstrations physiques du lien entre la théorie et la pratique; engager les attitudes, les valeurs et les sentiments par le biais de débats, d'exposés de position et de discussions.

Il faut reconnaître que la division entre théorie et pratique est erronée :

- La division actuelle de la théorie et de la pratique repose encore principalement sur la perception que la théorie de l'apprentissage se déroule dans la salle de classe et que la pratique se déroule généralement dans d'autres contextes professionnels (Billett, 2015).
- Afin de maximiser l'intégration de la théorie et de la pratique dans l'AIT, les étudiant-es devraient avoir la possibilité d'acquérir des connaissances conceptuelles et procédurales, ainsi que des possibilités de pratique sur le lieu de travail et dans l'environnement universitaire.



5

Expérimenter de nouvelles idées

Ce chapitre présente des pratiques efficaces pour aborder le mode d'apprentissage par expérimentation active dans le cadre de l'AIT. La définition de l'expérimentation est suivie d'un examen d'un processus en quatre étapes pour l'élaboration d'un plan d'expérimentation. Les pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiant·es consistent également à leur permettre d'être créatifs, de s'adapter et de repousser les limites de ce qui est possible dans l'environnement de travail. L'abondante littérature sur l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur peut également servir de stratégie pour renforcer l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiant·es dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée.

Expérimentation

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'expérimentation évoque généralement les expériences scientifiques. Cependant, l'expérimentation peut également s'appliquer au contexte de l'AIT et être conceptualisée de la même manière. Par exemple, dans une expérience scientifique, vous commencez par une hypothèse fondée sur une théorie et une idée de ce que vous voulez faire. Vous développez ensuite les méthodes d'expérimentation, mettez en œuvre l'expérience et évaluez son efficacité, en déterminant si elle infirme ou confirme votre hypothèse.

De même, en AIT, un-e étudiant-e peut développer une idée de pratique sur le lieu de travail sur la base d'une réflexion critique et de l'intégration de l'expérience sur le lieu de travail et de la théorie académique. L'étudiant-e décrit ensuite l'idée en la justifiant, élabore un plan de mise en œuvre, met en œuvre le plan et conclut en réfléchissant à la réalisation des objectifs visés par la nouvelle pratique professionnelle. Bien que l'expérimentation en AIT soit similaire à une expérience scientifique, elle est moins courante et moins comprise.

Ce chapitre explore la manière dont l'expérimentation des étudiant-es peut être facilitée dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée, en accordant une attention particulière à la promotion de la créativité et de l'adaptabilité des étudiant-es sur le lieu de travail. En outre, des considérations sont fournies pour repousser les limites de l'AIT et permettre aux étudiant-es de prendre plus de risques et d'avoir une plus grande autonomie dans leurs expériences d'apprentissage.

Définition et aperçu

Selon Kolb (1984), pour que l'expérience d'apprentissage soit complète, les étudiant-es doivent franchir les quatre étapes de l'apprentissage : expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active (Rschick et coll., 1998). Toutefois, la dernière étape n'est pas bien comprise et est donc moins bien intégrée dans le contexte de l'AIT (Stirling et coll., 2014).

Avant d'aborder les facteurs clés permettant d'améliorer l'intégration de l'expérimentation dans les expériences professionnelles structurées des étudiant-es, il est essentiel de commencer par clarifier et expliciter ce que nous entendons par expérimentation en AIT ou sur le lieu de travail. Pour ce faire, nous nous tournons vers la conceptualisation et la définition de Kolb de l'expérimentation active dans la théorie de l'apprentissage par l'expérience. Selon Kolb (1984, 1998), l'expérimentation active est définie comme l'étape au cours de laquelle « les étudiant-es testent des théories [et] font des prédictions sur la réalité, puis agissent en fonction de ces prédictions... l'apprenant

essaie de planifier la manière de tester un modèle ou une théorie ou de planifier une expérience à venir » (cité dans Akella, 2010, p. 102). Les caractéristiques essentielles de l'expérimentation comprennent la résolution de problèmes, la prise de décision, l'application pratique, l'ouverture à de nouvelles expériences, l'adaptation au changement, l'orientation vers l'action, la curiosité et la créativité (Evans et coll., 2010).

Selon Goltz et coll. (2008), la mondialisation a entraîné une demande croissante de la part des organisations pour des employé-es doté-es de meilleures compétences en matière de prise de décision et de résolution de problèmes. L'enseignement de ces compétences aux étudiant-es dans l'enseignement supérieur, avant leur entrée sur le marché du travail, est un moyen de former ces employé-es (Freeman, 1995). Aujourd'hui plus que jamais, il est essentiel d'élaborer et de mettre en œuvre un plan stratégique pour faciliter l'expérimentation des étudiant-es et le renforcement des compétences professionnelles nécessaires pour proposer et expérimenter de nouvelles idées.

Pour améliorer l'expérience des étudiant-es en matière d'expérimentation active en classe, il existe plusieurs techniques de participation en classe que le corps enseignant et/ou le personnel peuvent utiliser pour donner une voix aux expériences et aux points de vue des étudiant-es, notamment : donner plus d'exemples pertinents pour les étudiant-es; inclure plus d'exercices en classe et d'opportunités de participation qui aident les étudiant-es à apprécier les différences culturelles et à développer des compétences culturelles; utiliser plus d'aides visuelles comme les vidéos, les jeux de rôle, le travail d'équipe et les discussions en classe; et être plus ouvert et curieux au sujet des étudiant-es, de leur vie et de leurs activités (Akella, 2010; Craig et coll., 2022; Dessel & Corvidae, 2017). Dans le contexte de l'AIT, l'expérimentation peut être facilitée par des opportunités telles que la collaboration en équipe (Grossman et coll., 2001; Little 2002; Schwarz McCotter, 2001; Vescio et coll., 2008); les situations d'apprentissage par problème (Yeo, 2009);

la formation d'autres collègues/étudiant-es (Ha, 2008); la participation à des projets de travail et à des expériences de dépannage (Ha, 2008); la participation à des projets de recherche (Itin, 1999); l'apprentissage par des études de cas (Smith, 2000); et l'attribution spontanée et/ou sous pression de tâches stimulantes (Middleton, 2002).

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

L'**expérimentation** est définie comme l'étape de l'apprentissage par l'expérience au cours de laquelle « les étudiant-es testent des théories [et] font des prédictions sur la réalité, puis agissent en fonction de ces prédictions »

(Akella, 2010, p. 102)

Caractéristiques essentielles de l'expérimentation

- Résolution de problèmes
- Prise de décision
- Mise en pratique
- Ouverture à de nouvelles expériences
- Adaptation au changement
- Orientation vers l'action
- Curiosité
- Créativité

(Evans et coll., 2010)

“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

Collège Seneca

En tant qu'étudiante du programme de technicien vétérinaire du Collège Seneca j'ai beaucoup appris sur les soins aux animaux et sur la pratique du métier de technicienne vétérinaire. Pendant mes études à Seneca, j'ai eu l'occasion de travailler au Canine Wellness Centre, où j'ai participé à la thérapie laser et manuelle, ainsi qu'à l'hydrothérapie. L'un des points forts de mon travail dans ce centre a été de collaborer avec mon superviseur à l'élaboration d'une proposition visant à effectuer des tests de condition physique canine au centre. Avant de venir à Seneca, j'avais obtenu un diplôme de premier cycle au département de kinésiologie de l'université McMaster. C'était formidable de pouvoir appliquer ma formation antérieure à mon travail de technicienne vétérinaire et de faire partie de la pratique innovante du Canine Wellness Centre. Je travaille maintenant à plein temps à la Toronto Humane Society.

Christina Giordmaina

Ancienne étudiante, programme de technicien vétérinaire

Collège Seneca

Techniques pédagogiques pour favoriser l'expérimentation des étudiant-es dans l'ait

- Exemples descriptifs d'applications pratiques de la théorie en classe
- Possibilités de pratiquer l'expérimentation en classe (par exemple, jeux de rôle, travail d'équipe, discussions en classe)
- Appréciation des différences culturelles, ouverture d'esprit et intérêt pour les idées et les activités des étudiant-es
- Exposition à des situations d'apprentissage basées sur des problèmes sur le lieu de travail
- Possibilités de collaboration en équipe sur le lieu de travail
- Formation/mentorat par les pairs
- Résolution des problèmes sur le lieu de travail
- Participation à des projets de recherche
- Apprentissage grâce à des études de cas
- Attribution des tâches difficiles de manière spontanée et/ou sous pression

Adapté de Akella (2010), Craig et coll. (2022), Dessel et Corvidae (2016), Grossman et coll. (2001), Ha (2008), Itin (1999), Little (2002), Middleton (2002), Schwarz McCotter (2001), Smith (2000), Vescio et al. (2008) et Yeo (2009).

Élaboration d'un plan d'expérimentation

Le résultat escompté d'un plan d'expérimentation est que les étudiant-es expérimentent leurs nouvelles connaissances. Que ce soit en classe ou sur le lieu de travail, un plan explicite et stratégique peut être utilisé pour faciliter l'expérimentation des étudiant-es. L'élaboration d'un plan d'expérimentation comprend quatre étapes fondamentales : 1. Générer une idée; 2. Déterminer la stratégie de mise en œuvre; 3. Mettre en œuvre l'idée; et 4. Évaluer et réfléchir.



1. Générer une idée

La première étape de l'élaboration d'un plan d'expérimentation consiste à cerner un besoin, un défi ou une opportunité sur le lieu de travail, ainsi qu'une idée de résolution et/ou d'avancement. Cette démarche peut être entreprise par le corps enseignant ou le personnel chargé de dispenser le programme d'AIT, par la personne responsable du lieu de travail qui supervise l'expérience professionnelle

de l'étudiant-e ou directement par l'étudiant-e. Plus précisément, la génération d'idées peut être précipitée par les résultats d'apprentissage proposés par l'établissement d'enseignement, les activités d'apprentissage appliqué ou les devoirs qui incitent les étudiant-es à proposer de nouvelles orientations ou avancées pour la pratique sur le lieu de travail (par exemple, discussions en classe, projets d'études de cas, exercices de résolution de problèmes). Un-e étudiant-e peut être informé-e d'un défi ou d'un domaine potentiel de progression dans l'organisation du lieu de travail directement par la personne responsable du lieu de travail, des collègues ou des clients, et la génération d'idées peut être facilitée par des séances de dépannage et de brainstorming associées. Les domaines de besoins ou d'opportunités potentielles, et les idées d'amélioration correspondantes, peuvent également être générés de manière autonome par la curiosité, la créativité et la réflexion critique des étudiant-es, ainsi que par l'application des liens théorie/pratique établis dans le cadre de l'expérience d'AIT.

Par exemple, un-e étudiant-e en orthophonie peut effectuer un stage clinique dans une école primaire. Dans le cadre de son stage, cet-te étudiant-e organise une formation individuelle à la communication avec un enfant de l'école qui ne parle pas. L'étudiant-e se rend compte qu'aucune formation n'est actuellement dispensée aux autres enfants de la classe sur l'utilisation de la langue des signes, une stratégie de communication actuellement utilisée par l'enfant non verbal dans son environnement familial et avec l'enseignant-e et l'assistant-e d'enseignement dans la salle de classe. Dans le cadre d'un cours précédent, l'étudiant-e se souvient avoir lu un article sur l'influence de la compétence de communication entre pairs sur le développement social et l'amitié. La décision est prise d'en faire bénéficier toute la classe.

2. Déterminer la stratégie de mise en œuvre

L'étape suivante de l'élaboration d'un plan d'expérimentation consiste à décider de la meilleure façon de mettre en œuvre l'idée, notamment en identifiant les ressources, la faisabilité et les mécanismes de contrôle. Plus précisément, après avoir émis une idée, un-e étudiant-e peut se demander : « Que faut-il pour mettre en œuvre cette idée? »; « Puis-je remplir ces conditions avec les ressources disponibles? »; « Quel est le meilleur moment et le meilleur processus pour la mise en œuvre de cette idée? »; « Suis-je bien placé pour mettre en œuvre cette idée? »; et « Qui d'autre devrait participer? » L'ampleur et la profondeur de la planification stratégique varient en fonction de la portée de l'idée, mais il est recommandé que, dans tous les cas, les étudiant-es prennent le temps d'évaluer de manière critique les implications et les considérations de leurs nouvelles idées.

La mise par écrit de l'idée et du plan de mise en œuvre prévu est une bonne idée, que l'idée soit simple ou élaborée, car elle permet d'étoffer les détails pertinents liés à l'idée/au plan et sert d'outil à l'étudiant-e pour suivre ses propres progrès et le développement de son idée. Une fois le plan rédigé de manière aussi détaillée que possible - y compris le besoin reconnu ou le domaine à développer, l'idée, les ressources nécessaires, le calendrier, l'objectif final/le produit/la solution et les obstacles/les défis perçus, il peut être partagé avec les parties prenantes.

Dans le cadre de la planification stratégique, outre l'évaluation critique et la documentation de l'idée et du plan de mise en œuvre, les étudiant-es doivent cerner les parties prenantes impliquées dans le processus et partager l'idée/le plan avec elles, y compris les ressources nécessaires pour mener à bien l'idée/le plan. Toute expérience d'AIT nécessite un partenariat de collaboration entre l'établissement d'enseignement, l'organisation d'accueil et

l'étudiant-e (Bulk et coll., 2023; Jackson et coll., 2017; Reeve & Gallacher, 2005). Par conséquent, quelle que soit la personne à l'origine de l'idée ou du plan, celui-ci doit être partagé et communiqué à chaque partenaire. L'un des principaux objectifs de cette étape devrait être de solliciter les réactions des parties prenantes avant de poursuivre l'élaboration du plan et, sur la base des réactions reçues, d'apporter les modifications nécessaires.

Les changements possibles sont les suivants : l'établissement d'enseignement suggère des moyens d'évaluer les performances des étudiant-es dans le cadre de l'idée/du plan ou des moyens de mieux intégrer la théorie; l'organisation d'accueil exige que le plan soit conforme aux règles de l'organisation ou inclut du personnel/des étudiant-es supplémentaires dans le processus; et les étudiant-es souhaitent donner leur avis sur ce qu'ils aimeraient apprendre et développer en participant à l'idée/au plan.

3. Mettre en œuvre l'idée

Une fois que le plan a été finalisé et qu'il a reçu un retour d'information, il est prêt à être mis en pratique. Tout au long de cette étape, il convient de maintenir un retour d'information et une communication de routine entre les parties prenantes de l'AIT et de s'attaquer à tout problème imprévu et/ou à toute révision du plan.

4. Évaluer et réfléchir

Une fois l'idée et le plan élaborés et mis en œuvre, il est essentiel d'évaluer l'efficacité du plan, les domaines à améliorer et l'apprentissage des étudiant-es. Cela peut se faire de manière formelle (par exemple, évaluation par un-e mentor-e de la performance de l'étudiant-e sur l'idée/le plan, écrits de réflexion) ou de manière informelle (par exemple, conversations informelles et/ou retour d'information de la part d'un-e mentor-e et/ou d'un-e enseignant-e ou d'un-e membre du personnel universitaire). Les réflexions des étudiant-es sur le processus et le

résultat du plan doivent également être prises en compte, y compris leur perception du processus, la valeur ajoutée de l'idée et du plan pour l'organisation d'accueil, les liens avec la théorie qui a fondé l'idée et le plan et le succès de l'idée et du plan (tel que défini par l'étudiant-e). Dans l'idéal, cette évaluation suscitera des idées d'amélioration, ce qui conduira au lancement d'un nouveau plan d'expérimentation.

Outre la création et l'utilisation d'un plan d'expérimentation, il convient de tenir compte de certains facteurs clés pour faciliter la production de nouvelles idées par les étudiant-es et leur capacité à les mettre en œuvre sur le lieu de travail. La capacité des étudiant-es à générer et à tester de nouvelles idées est influencée par leur créativité, leur adaptabilité et leur volonté de repousser les limites du possible en matière d'AIT.



Lorsque l'on organise l'expérience de travail structurée, il importe de porter attention aux structures mises en place et qui sont susceptibles de limiter ou mieux encore de libérer la créativité et la capacité d'innovation de l'étudiant.

Exemple de plan d'expérimentation pour un·e étudiant·e

1. Générer une idée

- Quel est le besoin, le défi ou l'opportunité identifié sur le lieu de travail?
- Comment résoudre ce problème?

Idée :

Justification :

2. Stratégie de mise en œuvre

- Quels sont les éléments nécessaires à la mise en œuvre de l'idée?
- De quels types de soutien ou d'aménagements ai-je besoin pour mettre en œuvre cette idée?
- Puis-je satisfaire à ces exigences avec les ressources disponibles?
- Quel est le meilleur calendrier et le meilleur processus de mise en œuvre?
- Suis-je dans une position appropriée pour mettre en œuvre l'idée?
- Qui d'autre devrait participer?

Ressources :

Délai :

Processus :

Membres de l'équipe :

Exemple de plan d'expérimentation pour un-e étudiant-e (suite)

3. Mise en œuvre

- Quel est le retour d'information sur la mise en œuvre de l'idée?

Points forts :

Défis :

4. Évaluer et réfléchir

- L'idée était-elle efficace? Comment puis-je le savoir?
- Comment l'idée/la mise en œuvre peut-elle être améliorée?
- Quelle est la valeur ajoutée de cette idée?
- Qu'ai-je appris?

Efficacité :

Domaines à améliorer :

Valeur ajoutée :

Apprentissages des étudiant-es :

Créativité

La créativité a fait l'objet d'une attention croissante au cours des dernières décennies, les enseignant·es soulignant l'importance de la pensée créative à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe (Brown & Kuratko, 2015; Caballero-Garcia & Ruiz, 2021).

Cependant, la nature des tâches accomplies dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail d'un·e étudiant·e est souvent efficace pour produire des connaissances pratiques, mais ne permet pas aux étudiant·es de disposer d'une flexibilité suffisante pour penser de manière innovante et créative (Estes, 2004; Moore, 2010). La créativité, telle qu'elle est décrite par Sternberg et Lubart (1999), présente deux caractéristiques déterminantes : « La capacité à produire un travail à la fois nouveau (par exemple, original, inattendu) et approprié (par exemple, utile, adapté aux contraintes de la tâche) » (p. 3).

Dans l'économie actuelle, les organisations qui peuvent cultiver la créativité de leurs employé·es et leur engagement à produire un travail original connaissent un succès bien plus grand (Kuratko et coll., 2001; The Diversity Institute, 2022). Cependant, la préparation des étudiant·es à contribuer de manière novatrice sur le lieu de travail « a pris du retard dans la mise en place de changements innovants pour l'éducation au 21^e siècle » (Brown & Kuratko, 2015, p. 147).

L'une des solutions pour améliorer les capacités créatives des étudiant·es consiste à favoriser leurs connaissances, leurs pratiques et leurs attitudes à l'égard de la créativité par le biais de l'expérience de l'AIT. Brown et Kuratko (2015) proposent un ensemble de lignes directrices pour aider le corps enseignant et le personnel à utiliser les possibilités d'AIT afin de favoriser la créativité des étudiant·es sur

le lieu de travail, notamment cerner le problème avant de concevoir la solution, démontrer le processus par des itérations, être stratégique plutôt que tactique, démontrer une ouverture, mais aussi certaines contraintes, et mettre en œuvre des possibilités de travail en équipe avec des affectations changeantes.

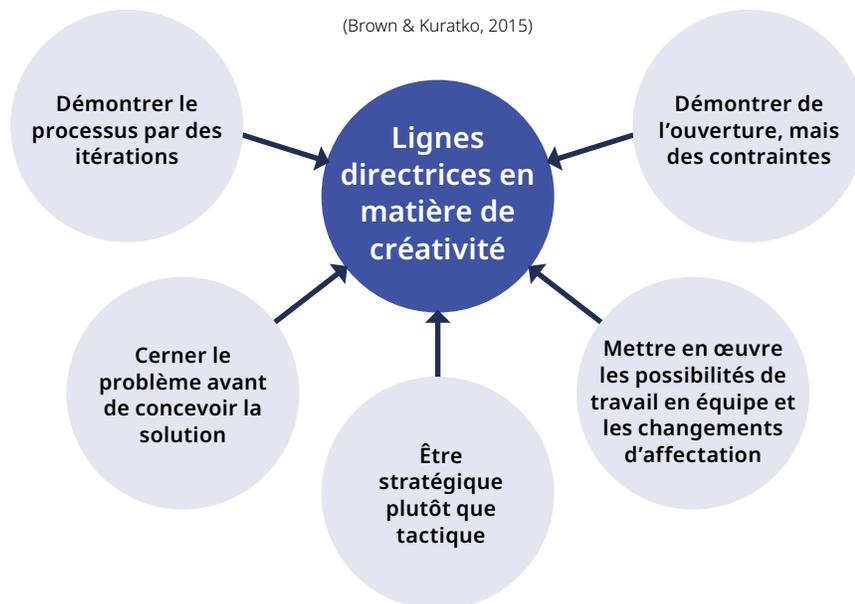
- **Cerner le problème avant de concevoir la solution** signifie que la créativité implique de donner aux étudiant·es la possibilité de développer et d'affiner à la fois la formulation d'un problème et des idées de solution, plutôt que de voir les problèmes et les solutions identifiés pour eux.
- **La démonstration du processus par itérations** souligne l'importance de récompenser les étudiant·es pour le processus qu'ils utilisent pour résoudre le problème cerné, plutôt que pour la simple solution élaborée. Par exemple, demander aux étudiant·es de développer plusieurs solutions et de soumettre ce travail dans le cadre de leur travail final est une façon de saisir ce processus.
- **Le fait d'être stratégique plutôt que tactique** suggère que les étudiant·es devraient être encouragé·es à penser au-delà des problèmes pratiques et à développer des solutions alternatives qui prennent en compte des facteurs autres que ceux qui leur ont été présentés. Cela est évident, par exemple, lorsqu'une organisation

sur le lieu de travail présente un problème pratique à résoudre à un·e étudiant·e et que ce dernier est limité au développement et à la suggestion d'activités tactiques qui aideront l'organisation à réussir dans un plan d'action. Au contraire, l'étudiant·e devrait être autorisé·e à penser au-delà des décisions tactiques et être libre de développer des solutions alternatives qui se concentrent uniquement sur le problème tel qu'il a été présenté (Dunne & Martin, 2006; Dym et coll., 2005).

- **Le fait d'être ouvert, mais contraint** reconnaît que, bien que les projets ouverts offrent aux étudiant·es la flexibilité nécessaire pour être créatifs dans l'élaboration de solutions, des contraintes doivent être imposées pour que l'innovation ait lieu (Goodale et coll., 2011; Mumford et coll., 2008).
- **La mise en œuvre du travail d'équipe avec des affectations changeantes** implique une rotation aléatoire des affectations des étudiant·es afin de s'assurer que les étudiant·es s'adaptent continuellement à une nouvelle équipe, à de nouveaux rôles, à de nouvelles façons de penser et à des points de vue divergents. Cela contribuera à améliorer les compétences des étudiant·es en matière de leadership, de coopération et de communication, ainsi que leur capacité à développer de nouvelles idées basées sur les différentes perspectives du lieu de travail/projet (Hansen, 2006; Morris, 2020).

Lignes directrices pour renforcer la créativité des étudiant-es en AIT

(Brown & Kuratko, 2015)



Outre ces lignes directrices concrètes, il existe également différentes formes de créativité qui répondent à des objectifs différents. Selon DeGraff et Lawrence (2002), il existe **quatre grands types de créativité** qui décrivent les tendances créatives d'un individu ou d'un groupe. Ces quatre types sont conceptualisés en « profils de créativité » : imaginer, investir, améliorer et incuber.

- **Imaginer** : Ce profil concerne les idées révolutionnaires et les visions d'avenir. Il est plus approprié dans les situations où il s'agit de générer des idées divergentes pour répondre à un défi produit de l'extérieur. Il n'est donc pas surprenant que le profil **Imaginer** comporte des risques élevés et des récompenses importantes. Par exemple, une organisation très prospère demande à un groupe de ses étudiant-es en stage de développer une campagne publicitaire pour commercialiser un nouveau produit dans tout l'Ontario. Dans le cas d'un profil **Imaginer**, l'organisation encouragerait la pensée et les idées radicales et serait disposée à faire travailler les étudiant-es sur ce projet

en raison de l'importante récompense potentielle qu'elle pourrait obtenir en termes de ventes. Si le projet échoue, une réserve financière est disponible pour couvrir la perte.

- **Investir** : Ce profil vise à transformer la créativité en action grâce à la mise à disposition de ressources et à la discipline. Comme le profil **Imaginer**, le profil **Investir** fait appel à la créativité pour produire des gains monétaires. Toutefois, ces profils diffèrent en ce sens que le profil d'investisseur exige que les risques associés aux activités créatives soient calculés. Les idées convergentes sont les bienvenues dans le profil d'investissement afin de relever un défi extérieur. En bref, cette approche tend généralement à éviter de prendre des risques importants. Par exemple, une organisation à but non lucratif souhaite organiser une collecte de fonds pour financer ses initiatives de sensibilisation. Les étudiant-es en stage ont été chargés de concevoir et d'organiser de manière créative la collecte de fonds, mais la consigne est stricte : exploiter les produits et services de l'entreprise et ne pas trop

investir dans la collecte de fonds au cas où les objectifs fixés ne seraient pas atteints.

- **Améliorer** : Ce profil vise à tirer parti de quelque chose qui existe déjà et à l'améliorer. Ce type d'approche implique également que les systèmes internes produisent une solution convergente. Le profil d'amélioration est utile pour augmenter la qualité ou tirer le meilleur parti de quelque chose de préexistant. Les limites de contrôle sont essentielles à cette approche, car elles permettent à des éléments interdépendants de travailler ensemble pour réaliser des gains progressifs. Par exemple, une équipe d'étudiant-es d'une société d'ingénierie est chargée d'améliorer la durabilité d'un produit préexistant. Les étudiant-es travaillent aux côtés d'un-e responsable de projet, d'un-e technicien-ne en informatique, d'un-e expert-e en technologie et d'une équipe de spécialistes des produits, tous au sein de la société d'ingénierie. Cette équipe interdépendante nouvellement formée travaille ensuite dans le cadre d'un système de structures et de processus normalisés afin de réaliser des gains progressifs dans l'amélioration du produit.
- **Incuber** : Ce profil recherche une créativité durable en trouvant et en développant des personnes dans le meilleur environnement possible. Cela inclut la « recherche de talents » interne, qui consiste à cultiver les capacités divergentes de différentes personnes afin de créer une créativité durable. Compte tenu du potentiel à long terme de cette approche, il faut du temps et de la patience avant de voir ou de reconnaître les résultats. Par exemple, le ou la superviseur-e d'une clinique de physiothérapie où un-e étudiant-e effectue son stage clinique peut remarquer que l'étudiant-e possède d'excellentes aptitudes relationnelles et lui demander de travailler à la réception pour accueillir les patient-es. Au cours du stage, cette personne remarque également

que l'étudiant-e est très à l'aise avec la technologie et apprend rapidement. L'étudiant-e en stage commence à traiter des patient-es avec les modalités cliniques sous la supervision et l'orientation de la personne responsable du lieu de travail. À la fin de son stage, l'étudiant-e contribue à plusieurs aspects de la clinique, en partie grâce à la capacité de son ou sa gestionnaire à détecter les talents de l'étudiant-e et à lui confier des tâches appropriées.

Profils de créativité

(DeGraff & Lawrence, 2002)



La capacité des étudiants de cocenvoir et de mettre à l'essai de nouvelles idées est influencée par leur degré de créativité, leur capacité d'adaptation et leur volonté de repousser les limites du possible dans le cadre de l'apprentissage intégré au travail.



Adaptabilité

Aelon Kolb (1984), la capacité des étudiant·es à s'adapter à leur environnement et à des circonstances changeantes caractérise le mode d'expérimentation active de la théorie de l'apprentissage par l'expérience. Plus précisément, ces caractéristiques décrivent également le style d'apprentissage accommodant (Kolb, 1984; Evans et coll., 2010).

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

Définir les caractéristiques de l'adaptabilité

- Volonté de prendre des risques
- Utilise une approche d'essai et d'erreur pour résoudre les problèmes
- S'adapte aux changements de circonstances

(Evans et coll., 2010)

Selon Evans et coll. (2010), les personnes accommodantes sont également décrites comme étant disposées à prendre des risques, préférant une approche par essais et erreurs à la résolution de problèmes plutôt qu'un raisonnement analytique, et sachant s'adapter à des circonstances changeantes. La capacité d'adaptation fait donc partie intégrante de l'expérimentation de nouvelles idées et doit être soutenue et encouragée dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée.

La capacité d'adaptation, telle que proposée par Hall (2002), est la capacité de changer, y compris la compétence et la motivation pour le faire. Il a été noté que les organisations professionnelles d'aujourd'hui changent et sont plus dynamiques que jamais (O'Connell et coll., 2008; Pearlman & Barney, 2000; Pulakos et coll., 2000; Sanchez & Levine, 2001), ce qui réaffirme et renforce la nécessité pour les étudiant·es de s'adapter sur le lieu de travail, à la fois dans le cadre de leur AIT et après l'obtention de leur diplôme. Par exemple, dans le cadre de

l'expérience professionnelle structurée, les étudiant·es peuvent être confrontés aux progrès technologiques sur le lieu de travail, travailler avec des personnes ayant des antécédents différents, tant sur le plan culturel que professionnel, et/ou avoir besoin d'acquérir de nouvelles compétences pour participer à différents projets. Par conséquent, les étudiant·es « doivent être de plus en plus adaptables, polyvalents et tolérants à l'incertitude pour fonctionner efficacement dans ces environnements [professionnels] changeants et variés » (Pulakos et coll., 2000, p. 612).

L'étudiant·e peut acquérir de l'expérience dans la pratique de l'adaptation de plusieurs manières dans le cadre de son expérience professionnelle structurée :

1. Gérer les urgences et les situations de crise;
2. Gérer le stress au travail;
3. Résoudre les problèmes de manière créative;

4. Faire face à des situations de travail incertaines et imprévisibles;
5. Apprendre les tâches, les technologies et les procédures de travail;
6. Faire preuve d'adaptabilité interpersonnelle, y compris de souplesse et d'ouverture d'esprit dans les relations avec les autres et développer des relations efficaces sur le lieu de travail;
7. Faire preuve d'adaptabilité culturelle en prenant des mesures pour connaître et comprendre le climat, l'orientation, les besoins et les valeurs d'autres groupes, organisations ou cultures, en s'intégrant bien et en s'adaptant si nécessaire; et
8. Démontrer une capacité d'adaptation physique en s'adaptant à des conditions environnementales extrêmes (température, propreté, tâches physiquement exigeantes ou pénibles) (Craig et coll., 2022; Pulakos et coll., 2000).

Malgré les défis communs cités dans la littérature concernant le développement de l'adaptabilité (par exemple, le fait qu'il s'agisse d'une chose difficile à mesurer, à prédire et à enseigner efficacement [Pulakos et coll., 2000]), Levin (2015) décrit une série de compétences et de pratiques pour poursuivre la formation visant à accroître l'adaptabilité et à s'adapter aux changements futurs dans les organisations sur le lieu de travail. Ces dimensions peuvent également être appliquées au

développement de la capacité d'adaptation des étudiant-es dans le contexte de l'AIT. Les dimensions de Levin (2015) sont **l'initiative, la coopération, le travail en groupe, la formation par les pairs, l'évaluation, le raisonnement, la résolution de problèmes, la prise de décision, l'obtention et l'utilisation d'informations, la planification, les compétences d'apprentissage et les compétences multiculturelles**. Pour mettre en pratique ces dimensions, nous posons l'exemple suivant. Patricia est une étudiante qui effectue son stage dans une banque alimentaire communautaire. La machine à trier les aliments est récemment tombée en panne et comme il n'y a pas assez de fonds pour la remplacer, Patricia aimerait présenter à son supérieur un plan visant à

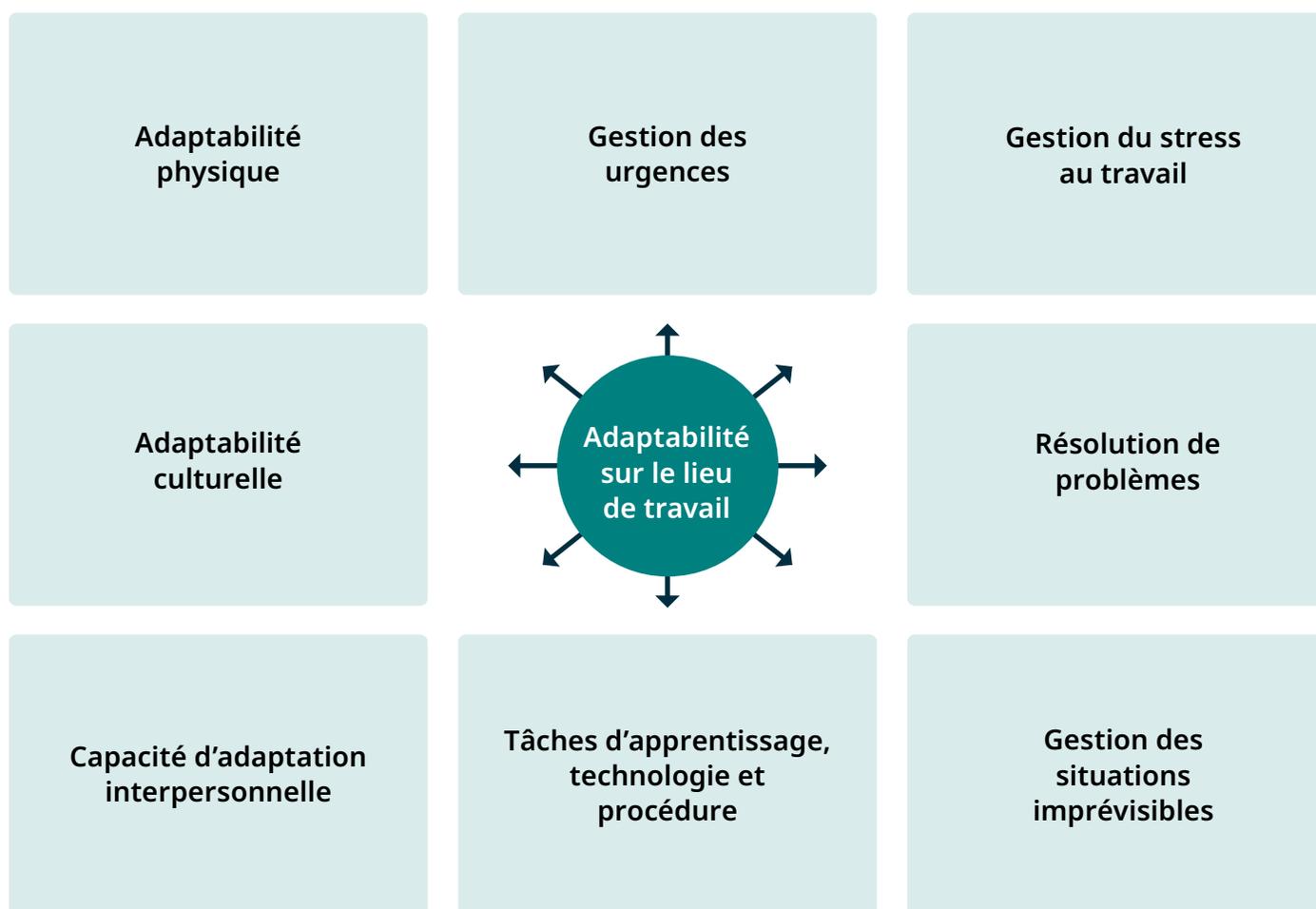
améliorer le tri et le stockage des aliments non périssables (**initiative**). Elle demande à deux autres étudiant-es en stage, ainsi qu'à deux bénévoles travaillant à la banque alimentaire, de travailler ensemble sur son idée (**coopération; travail en groupe**). À ce stade, l'un des volontaires à long terme donne son avis sur le plan de Patricia (**formation par les pairs**), ce qui incite l'autre volontaire et les deux étudiant-es en stage à soulever d'autres problèmes potentiels liés à l'idée. Par conséquent, Patricia propose une solution alternative, en clarifiant pour tout le monde les nouvelles informations relatives au projet et la manière dont ces informations seront utilisées pour mettre en œuvre le nouveau plan (**obtenir et utiliser des informations**). Avec un soutien unanime, le groupe

présente ensemble le plan à la personne responsable du lieu de travail et, dans la semaine qui suit, travaillent à la mise en œuvre du plan (**résolution de problèmes**).

Les plus grands gains de productivité des employé-es résultent de leur capacité à s'adapter au changement (Levin, 2015). Ainsi, les étudiant-es devraient être encouragé-es à essayer de nouvelles choses et à expérimenter tout au long de leur expérience de l'AIT. Ce faisant, les étudiant-es ne développeront pas seulement des traits importants pour leur réussite professionnelle future, mais pratiqueront également le mode d'expérimentation active de la théorie de Kolb et amélioreront ainsi la qualité éducative de leur expérience professionnelle.

Huit dimensions de la performance adaptative sur le lieu de travail

(Pulakos et al., 2000)



Former les étudiant-es à la capacité d'adaptation

Compétence/pratique	Description
Initiative	La volonté de penser et d'agir de manière indépendante
Coopération	Interaction constructive et orientée vers un objectif avec les autres
Travail en groupe	Orienté vers des objectifs à court terme d'accomplissement efficace d'une tâche ou d'une activité et vers l'objectif à long terme du maintien du groupe
Formation des pairs	Encadrement informel et formel, conseil et formation des pairs
Évaluation	Appréciation et évaluation de la qualité d'un produit ou d'un service
Raisonnement	Génération d'arguments logiques
Résolution de problèmes	Identification des problèmes, élaboration de solutions alternatives et de leurs conséquences, sélection d'une alternative et mise en œuvre d'une solution
Prise de décision	Utiliser les éléments de la résolution de problèmes de manière continue
Obtenir et utiliser des informations	Décider quelles sont les informations pertinentes, savoir où les obtenir et comment les utiliser
Planification	Fixer des objectifs, programmer et hiérarchiser les activités professionnelles pour les atteindre
Compétences d'apprentissage	Compétences cognitives et affectives qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances
Compétences multiculturelles	Comprendre comment travailler avec des personnes d'autres cultures en termes de langue, de styles de communication et de valeurs diverses

Levin, 2015



L'apprentissage intégré au travail inclusif est possible dans toutes les disciplines, qu'il s'agisse des sciences sociales et humaines, des sciences de l'environnement, physiques, de la santé et appliquées, ou encore des beaux-arts, du commerce et de la formation professionnelle.



Repousser les limites

La perspective selon laquelle les enseignant·es de l'AIT devraient exercer moins de contrôle sur les étudiant·es du postsecondaire et leur permettre une plus grande autonomie dans leur apprentissage a gagné en attention dans la littérature au cours des 25 dernières années (Dworkin, 2005; Evans & Boucher, 2015; Lightfoot, 1997). Avec des expériences d'AIT moins contrôlées, les étudiant·es sont encouragé·es à essayer de nouvelles choses et à expérimenter de nouvelles idées.

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Conditions pour repousser les limites des environnements à risque

- ✓ Exposition à des activités authentiques
- ✓ Exposition à de multiples situations
- ✓ Création du lien de confiance avec les autres (par exemple, la personne responsable sur le lieu de travail)
- ✓ Confiance et efficacité personnelle des étudiant·es
- ✓ Gestion des risques (par opposition à leur élimination)
- ✓ Recherche de possibilités d'assumer des responsabilités
- ✓ Surmonter les défis avec succès
- ✓ Volonté de juger et de prendre des risques appropriés

Adapté de Clouder (2009), Duke (2004), Giddens (1991), Shapira (1995), Tennant (1999) et Tschannen-Moran (2004).

Les adeptes de cette approche vont plus loin et suggèrent que les étudiant·es recherchent activement et prennent des risques en façonnant leurs expériences d'AIT, en raison du défi et de l'excitation que cela représente (Chassin, 1997; Lightfoot, 1997). Par conséquent, lors de l'organisation de l'expérience professionnelle structurée, il est important

de tenir compte des structures qui peuvent limiter la créativité et l'innovation des étudiant·es. Outre l'impact sur l'expérimentation des étudiant·es, d'autres avantages que les étudiant·es tirent d'un environnement d'AIT moins structuré sont signalés, notamment un développement accru des compétences intellectuelles, professionnelles et interpersonnelles,

de meilleures habitudes d'apprentissage et une plus grande employabilité (Freestone et coll., 2006), ainsi qu'une plus grande efficacité personnelle (dans l'accomplissement des tâches) (Subramaniam & Freudenberg, 2007). En outre, Giddens (1991) et Duke (2004) suggèrent que les étudiant·es qui saisissent les occasions d'assumer des responsabilités avec des résultats positifs sont susceptibles de développer une image positive d'eux-mêmes et une confiance accrue dans leurs capacités à fonctionner en tant que professionnels dans un environnement de travail. Tennant (1999) suggère que ces avantages sont mieux exploités lorsque les étudiant·es sont exposé·es à des activités authentiques et à des situations multiples.

La confiance et le risque sont deux conditions nécessaires à une expérience de travail moins contrôlée. La confiance implique une « volonté d'être vulnérable à l'égard d'une autre personne sur la base de la confiance que cette dernière est bienveillante, honnête, ouverte, fiable et compétente » (Tschannen-Moran 2004, p. 13). Selon Smith (2005), « [la confiance] devient pertinente lorsque l'interaction sociale est basée sur une connaissance incertaine de l'action probable d'une autre personne et que l'on dépend de sa réponse pour obtenir un résultat bénéfique » (p. 300). Dans le contexte de l'AIT, la nature de l'apprentissage pratique implique qu'un·e étudiant·e travaille en étroite collaboration avec un·e superviseur·e sur le lieu de travail pour développer des connaissances et des compétences spécialisées, ce qui souligne le besoin de confiance dans la relation entre étudiant·e et superviseur·e (Clouder, 2009; Thakur, 2021). Selon Clouder (2009), la confiance qui s'établit entre l'étudiant·e et la personne responsable sur le lieu de travail génère également un risque, qui est influencé par la peur des résultats potentiels et la mesure dans laquelle un individu a le sentiment de contrôler les événements (Clouder, 2009; Shapira, 1995). Plus les étudiant·es et les superviseur·es sur le lieu de travail se font confiance dans l'environnement de travail, plus le contrôle réciproque s'accroît. Cela peut impliquer qu'un·e étudiant·e prenne le risque de proposer une nouvelle idée sur

le lieu de travail (par exemple, la peur de l'échec, la peur du rejet), ou que le risque se situe au niveau des ressources (par exemple, le temps, l'énergie, les finances) consacrées à l'innovation de l'étudiant-e. Il peut également s'agir du risque lié à l'engagement de l'étudiant-e dans l'expérience authentique nécessaire à la génération d'idées et à l'expérimentation (par exemple, le risque lié au voyage, les conditions environnementales). En raison de l'impact potentiel de l'expérimentation sur l'apprentissage de l'étudiant-e et sur la productivité de l'organisation, il est recommandé de gérer stratégiquement les risques liés à l'AIT, plutôt que de les éliminer complètement. Les stratégies spécifiques sont décrites au chapitre 2 : Expérience ciblée de gestion des risques dans l'environnement de l'AIT, avec une attention particulière pour la santé et la sécurité de l'étudiant-e. Pour la gestion des risques dans le cadre de l'AIT, il est également recommandé de consulter le bureau de gestion des risques de votre établissement d'enseignement pour obtenir des conseils et des considérations spécifiques à votre programme.

Lors de la planification d'expériences de travail structurées pour les étudiant-es, le corps enseignant et/ou le personnel universitaire, ainsi que les superviseur-es sur le lieu de travail, doivent se poser les questions suivantes :

- Comment pouvons-nous permettre aux étudiant-es d'expérimenter et de tester de nouvelles idées spontanément?
- Comment pouvons-nous placer les étudiant-es dans des environnements où l'expérimentation est nécessaire?
- Comment permettre une prise de risque appropriée à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la salle de classe?
- Comment s'assurer que les étudiant-es sont en sécurité dans leurs expérimentations tout en leur permettant de vivre des expériences authentiques et d'être autonomes dans leur apprentissage?

- Quelles sont les sources d'orientation existant au sein de l'institution pour la gestion des risques liés à l'AIT?
- Comment envoyer les étudiant-es dans des environnements inconnus avec la prudence et la confiance nécessaires?

Par exemple, un-e membre du corps enseignant peut être responsable d'animer un cours de formation des enseignant-es et, dans le cadre de ce cours, désirer exposer les étudiants à une plus grande diversité culturelle. À ce titre, un programme de stages d'études à l'étranger est organisé, dans le cadre duquel les étudiant-es ont la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle dans l'enseignement de l'anglais à l'étranger. Les étudiant-es doivent vivre dans un nouvel environnement, communiquer avec des pairs et des collègues qui parlent (éventuellement) une autre langue, s'adapter à une nouvelle culture et relever les défis auxquels chaque enseignant-e en devenir est confronté-e dans une salle de classe classique. Outre la gestion des risques liés aux études à l'étranger (voir chapitre 2 : Expérience utile), l'instructeur-riche prépare les étudiant-es de manière appropriée afin de leur donner

confiance en leur capacité à enseigner l'anglais à l'étranger. En raison de leur expertise et de la confiance démontrée, plusieurs étudiant-es bénéficient d'une plus grande autonomie pour concevoir et personnaliser les plans de cours et les activités pédagogiques - une occasion de développer, d'intégrer et d'expérimenter des idées novatrices pour l'enseignement de la classe d'anglais.

En résumé, faciliter les conditions dans lesquelles les étudiant-es peuvent s'engager dans de multiples occasions de prendre des risques sur le lieu de travail d'une manière sûre et appropriée, faire confiance aux autres, surmonter les défis et avoir l'autonomie de prendre des décisions et de repousser les limites permet à l'expérimentation active d'avoir lieu. Burstein (2009) explique que « lorsque les individus surmontent des difficultés, on parle de progrès; lorsque les progrès peuvent être répétés, on parle de développement » (p. 371). En AIT, c'est en offrant des possibilités d'expérimentation tout au long de l'expérience professionnelle structurée que les étudiant-es peuvent mettre en pratique le mode d'expérimentation active de Kolb et, en fin de compte, améliorer leur apprentissage et leur développement.

🔍 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Comment pouvons-nous permettre aux étudiant-es d'expérimenter et de tester de nouvelles idées?

- Comment pouvons-nous placer les étudiant-es dans des environnements où l'expérimentation est nécessaire?
- Comment permettre une prise de risque appropriée à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la salle de classe?
- Comment s'assurer que les étudiant-es sont en sécurité dans leurs expérimentations tout en leur permettant de vivre des expériences authentiques et d'être autonomes dans leur apprentissage?
- Quelles sont les sources d'orientation existant au sein de l'institution pour la gestion des risques liés à l'AIT?
- Comment envoyer les étudiant-es dans des environnements inconnus avec la prudence et la confiance nécessaires?

Considérations pratiques : Remettre en question les structures de pouvoir dans la programmation de l'AIT

Le principal défi d'une approche centrée sur l'étudiant-e est de le guider à travers le désapprentissage des structures de pouvoir traditionnelles qui existent dans les établissements universitaires. Il arrive que des étudiant-es posent à des employeurs des questions relatives à un type particulier d'expérience requise pour le poste, alors que cette expérience est déjà acquise. En rappelant aux étudiant-es l'expérience et les qualifications sont déjà acquises et en leur apprenant à mieux articuler ces qualifications, les instructeur-rices peuvent les responsabiliser. Le développement de relations respectueuses avec les étudiant-es confronte également les dynamiques de pouvoir traditionnelles et encourage l'apprentissage réciproque au lieu de structures de pouvoir inévitables (Jackson et coll., 2023).



Les coordonnateurs de l'apprentissage intégré au travail peuvent (et devraient) utiliser l'évaluation pour planifier et améliorer les programmes de manière à mieux répondre aux besoins des intervenants et à améliorer en permanence la qualité pédagogique de l'expérience d'apprentissage intégré au travail.



Conversations sur les carrières pour les groupes méritant l'équité – Collège Seneca en collaboration avec le collège Humber

Le Career Conversations for Equity Deserving Groups, une initiative conjointe des collèges Seneca et Humber, explore divers thèmes sur le lieu de travail en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI). Dans le cadre de ce programme, un groupe diversifié de professionnels expérimentés issus de différents secteurs est invité à partager avec les étudiant·es et les ancien·es étudiant·es leur expérience de la vie et de la carrière. L'objectif principal de cette programmation est de permettre aux étudiant·es d'engager une conversation avec les panélistes sur les expériences et les défis professionnels uniques des groupes méritant l'équité et d'apprendre les stratégies et les ressources qui peuvent favoriser leur réussite sur le lieu de travail.

Le public est composé d'étudiant·es et d'ancien·es étudiant·es qui passent de l'enseignement postsecondaire à la carrière choisie ou qui sont déjà sur le marché du travail. Les panélistes se sont penchés sur des sujets tels que la confiance en soi lors de l'entrée sur le marché du travail en tant que membre d'un groupe méritant l'équité, le pouvoir de la conscience de soi et de l'autopromotion, ainsi que l'identification et l'accès au soutien pour surmonter les défis et les obstacles. Les conversations sur les carrières constituent un forum unique où les étudiant·es apprennent à connaître les échecs potentiels en matière de carrière et les stratégies de réussite. En outre, pour garantir l'accès et l'équité pour tous les étudiant·es, les conversations sur les carrières de Seneca sont organisées virtuellement, deux fois par an, afin d'offrir à tous·tes les participant·es la possibilité de se joindre aux séances, quelle que soit leur situation géographique. Elles sont également enregistrées afin de pouvoir être consultées et référencées ultérieurement.

Bien qu'il ne s'agisse pas spécifiquement d'un programme d'AIT, les thèmes de Career Conversations offrent des exemples de deux aspects d'un programme d'AIT de qualité décrits dans ce guide : centrer les expériences des étudiant·es et développer des partenariats durables. L'initiative se concentre sur les antécédents, les expériences et les défis qui façonnent les transitions des étudiant·es sur le lieu de travail. Les participant·es sont mis en relation avec des professionnels issus de milieux similaires qui ont surmonté des difficultés pour réussir dans leurs domaines de prédilection. En travaillant ensemble, le Seneca College et le Humber College démontrent qu'un partenariat solide offre aux étudiant·es des opportunités de mentorat qui reflètent leurs propres expériences vécues et les dotent de ressources et de stratégies qui peuvent être utilisées sur le lieu de travail. Utilisée dans le cadre d'un programme d'AIT, cette expérience peut aider les praticien·es à comprendre les difficultés et les besoins de l'étudiant·e et à transmettre ces informations aux employeurs afin d'étayer les efforts d'équité sur le lieu de travail, de favoriser la réussite de l'étudiant·e et d'améliorer la qualité du programme d'AIT.

Pour maintenir la force et la continuité du programme, l'équipe de Career Conversations a dû relever des défis liés aux contraintes budgétaires et à la recherche de panélistes possédant les compétences et l'expérience adéquates. Le comité de planification s'adresse intentionnellement aux ancien·es étudiant·es et s'appuie sur des relations professionnelles de longue date pour s'assurer les services de panélistes. Cette intentionnalité est une caractéristique clé des programmes d'AIT qui se concentrent sur l'accès équitable pour tous les étudiant·es.

Résumé des pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiant·es

L'expérimentation est définie comme l'étape de l'apprentissage par l'expérience au cours de laquelle « les étudiant·es testent des théories [et] font des prédictions sur la réalité, puis agissent en fonction de ces prédictions » (Akella, 2010, p. 102).

L'élaboration d'un plan d'expérimentation comprend quatre étapes fondamentales :

1. Générer une idée
2. Déterminer la stratégie de mise en œuvre
3. Mettre en œuvre l'idée
4. Évaluer et réfléchir

Outre la création et l'utilisation d'un plan d'expérimentation, les facteurs clés pour faciliter la génération de nouvelles idées par les étudiant·es et leur capacité à les mettre en œuvre sur le lieu de travail comprennent leur créativité, leur capacité d'adaptation et leur volonté de repousser les limites du possible en matière d'AIT.

La créativité, telle qu'elle est décrite par Sternberg et Lubart (1999), présente deux caractéristiques déterminantes : « La capacité à produire un travail à la fois nouveau (par exemple, original, inattendu) et approprié (par exemple, utile, adapté aux contraintes de la tâche) » (p. 3).

Brown et Kuratko (2015) proposent un ensemble de lignes directrices pour aider le corps enseignant et le personnel à sélectionner et à utiliser les possibilités d'AIT afin de favoriser la créativité des étudiant·es sur le lieu de travail :

- Cerner le problème avant de concevoir la solution.
- Démontrer le processus par des itérations.
- Être stratégique plutôt que tactique.
- Démontrer de l'ouverture, mais des contraintes.
- Mettre en œuvre les possibilités de travail en équipe et les changements d'affectation.

Quatre profils de créativité décrivent les tendances créatives d'un individu ou d'un groupe :

- Profil Imaginer : Cette approche vise à produire des idées révolutionnaires et des visions pour l'avenir. Elle est la plus appropriée dans les situations où il est nécessaire de générer des idées divergentes pour relever un défi extérieur.
- Profil Investir : Ce profil consiste à transformer la créativité en action par la mise à disposition de ressources et de discipline, en s'appuyant sur la créativité pour produire des gains monétaires.
- Profil Améliorer : Ce profil vise à tirer parti de quelque chose qui existe déjà et à l'améliorer. Ce type d'approche est utile pour tirer le meilleur parti d'un élément préexistant.
- Profil Incuber : Ce profil recherche une créativité durable en trouvant et en développant des personnes dans le meilleur environnement possible (par exemple, la recherche de talents).

L'adaptabilité est la capacité à changer, y compris la compétence et la motivation pour le faire (Hall, 2002).

Levin (2015) a proposé une série de dimensions qui peuvent être appliquées au développement de la capacité d'adaptation des étudiant·es dans le contexte de l'AIT :

- Initiative
- Coopération
- Travail en groupe
- Formation des pairs
- Évaluation
- Raisonnement
- Résolution de problèmes
- Prise de décision
- Obtenir et utiliser des informations
- Planification
- Compétences d'apprentissage
- Compétences multiculturelles

Les avantages de repousser les limites de l'AIT comprennent l'amélioration des compétences intellectuelles, professionnelles et interpersonnelles, de meilleures habitudes d'apprentissage et une plus grande employabilité (Freestone et coll., 2006), ainsi qu'une plus grande efficacité personnelle (dans l'accomplissement des tâches) (Subramaniam & Freudenberg, 2007).

La confiance et le risque sont inhérents au fait de repousser les limites de l'expérience professionnelle structurée.

Aider les étudiant·es à prendre conscience des compétences acquises leur permet non seulement de se responsabiliser, mais aussi de remettre en question la dynamique traditionnelle du pouvoir entre les instructeur·rices/praticien·nes de l'AIT et les étudiant·es (Jackson et coll., 2023).



6

Évaluer votre programme d'AIT

Ce chapitre s'appuie sur la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb et met en lumière les pratiques efficaces d'évaluation des programmes et leur importance pour garantir la qualité éducative des programmes d'AIT. Après un bref examen de la distinction entre l'évaluation de programme et la recherche, ce chapitre présente un processus d'évaluation en six étapes. Des informations spécifiques sont fournies sur l'élaboration d'une question d'évaluation de programme d'AIT, et les paradigmes et modèles d'évaluation de programme sont discutés. Des références sont fournies pour de plus amples informations sur l'élaboration d'outils d'évaluation, la collecte et l'analyse des données et la présentation des résultats. Ce chapitre se termine par un résumé des considérations éthiques à prendre en compte lors de l'évaluation d'un programme d'AIT.

Qu'est-ce que l'évaluation de programme?

En raison de la diversité des utilisations et des approches de l'évaluation, près de 60 termes différents ont été relevés pour décrire son utilisation, notamment : juger, apprécier, analyser, évaluer, critiquer, examiner, noter, inspecter, juger, noter, classer, examiner, noter, étudier et tester, pour ne citer que quelques exemples (Fitzpatrick et coll., 2011; Mertens & Wilson, 2012; Patton, 2000; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

L'**évaluation de programme** est l'utilisation de méthodologies formelles pour fournir des preuves empiriques utiles sur les entités publiques dans des contextes de prise de décision qui sont intrinsèquement politiques et impliquent de multiples parties prenantes souvent conflictuelles, où les ressources sont rarement suffisantes et où les contraintes de temps sont importantes

(Mertens & Wilson, 2012).

Malgré les variations dans la terminologie et le langage employés pour décrire l'évaluation, Scriven (cité dans Patton, 2000) estime que cela « reflète non seulement l'immense importance du processus d'évaluation dans la vie pratique, mais aussi l'explosion d'un nouveau domaine d'étude » (p. 7). Bien qu'il existe plusieurs définitions de l'évaluation, de nombreux chercheurs ont adopté et/ou travaillé à partir d'une définition originale de l'évaluation fournie par Scriven (1967), une figure de proue dans le domaine, qui définit l'évaluation comme le fait de juger de la valeur ou du mérite de quelque chose. En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des programmes, Mertens et Wilson (2012) soulignent la différence entre l'évaluation et l'évaluation des programmes, affirmant que cette dernière « est une **profession qui utilise des méthodologies formelles pour fournir des preuves empiriques utiles sur les entités publiques** (telles que les programmes, les produits, les

performances) dans des **contextes décisionnels** qui sont intrinsèquement **politiques** et impliquent de multiples **parties prenantes** souvent conflictuelles, où les **ressources** sont rarement suffisantes et où **les contraintes de temps** sont importantes » (p. 248).

Pour illustrer cette définition de l'évaluation de programme dans la pratique, un coordinateur de programme pourrait se voir confier la tâche d'utiliser des enquêtes et des entretiens pour fournir des données sur le programme de stages du département. Avant la fin de l'année universitaire, les fonds du département doivent être budgétisés et une décision doit être prise quant à la poursuite du soutien au programme de stages ou à l'affectation des fonds à d'autres initiatives pédagogiques. Dans cet exemple, le coordinateur du programme de stage travaille en tant qu'expert en évaluation professionnel·le; il a choisi d'utiliser des

enquêtes et des entretiens comme méthodologies formelles. Ces enquêtes et entretiens fourniront des données empiriques sur le programme de stages (entité publique). La faculté utilisera ces informations pour prendre des décisions sur la manière d'allouer les fonds, dans un contexte où le personnel/la faculté du programme de stage et les directeur·rices des initiatives éducatives concurrentes dans le département (parties prenantes) ont des idées différentes sur la manière dont les fonds devraient être alloués (contexte politique).

Importance de l'évaluation des programmes

L'une des raisons pour lesquelles le domaine de l'évaluation des programmes se développe si rapidement est son potentiel d'impact (Fitzpatrick et coll., 2011). Il s'agit non seulement d'un ingrédient nécessaire à l'assurance et à l'amélioration de la qualité, mais aussi de l'un des principaux facteurs contribuant à la solidité des services et au progrès de la société (Stufflebeam & Coryn, 2014). Les coordinateur·rices de l'apprentissage intégré au travail peuvent (et doivent) utiliser l'évaluation pour planifier et améliorer la programmation afin de mieux répondre aux besoins des parties prenantes (par exemple, les besoins des étudiant·es, des mentor·es, de l'établissement et de la société) et

d'améliorer continuellement la qualité pédagogique de l'expérience d'AIT. L'évaluation des programmes, telle que décrite par Fitzpatrick et coll. (2011), est important pour développer de bons programmes, aider à fournir des programmes à des parties prenantes changeantes dans des contextes changeants et aider à trouver des interventions qui permettent d'atteindre les objectifs. Scriven (1991b) souligne également l'importance de l'évaluation des programmes en termes pragmatiques (par exemple, le potentiel d'amélioration continue), éthiques (par exemple, l'évaluation en tant qu'outil au service de la justice), sociaux et commerciaux (par exemple, l'évaluation oriente les efforts là où ils sont le plus nécessaires, en approuvant « une nouvelle méthode » lorsqu'elle est meilleure que la méthode traditionnelle), intellectuels (par exemple, l'évaluation affine les outils de pensée) et personnels (par exemple, l'évaluation fournit une base pour une estime de soi justifiée). Pour illustrer la manière dont l'évaluation des programmes aide à orienter les initiatives et les changements

dans le contexte de l'AIT, une évaluation de programme qui met en évidence la nécessité de renforcer le partenariat et la reconnaissance des superviseur-es sur le lieu de travail peut conduire à des décisions concernant la réaffectation des fonds pour organiser une « soirée de remerciement » pour les superviseur-es et leurs étudiant-es afin de reconnaître leur contribution à une expérience d'AIT réussie. Fitzpatrick et coll. (2011) résumant bien l'importance de l'évaluation des programmes en déclarant : « L'évaluation nous donne un processus pour améliorer nos façons de penser et, par conséquent, nos façons d'élaborer, de mettre en œuvre et de modifier les programmes » (p. 33).

L'évaluation des programmes n'est pas sans limites. L'évaluation comporte des limites méthodologiques, notamment le fait qu'aucune étude ne peut fournir un compte rendu complet et précis de la vérité, car celle-ci se compose de multiples perspectives (Fitzpatrick et coll., 2011). Il existe également des limites financières et politiques, notamment le coût de l'évaluation du programme

et les diverses sources d'information concurrentes qui jouent également un rôle dans les décisions d'une institution concernant la programmation de l'AIT. Tout en reconnaissant ces limites, l'importance de l'évaluation des programmes pour l'amélioration continue de la programmation de l'AIT est indéniable. L'évaluation doit être considérée comme un système continu de croissance et un outil permettant de mieux comprendre et d'améliorer le programme d'AIT au fil du temps, à mesure qu'il évolue en fonction des contextes changeants.

Compte tenu de l'importance et de l'impact potentiel de l'évaluation des programmes, il est de plus en plus important de distinguer l'évaluation de la recherche, car les différences entre les deux nous aident non seulement à comprendre la nature distincte de l'évaluation en tant que domaine en évolution (Fitzpatrick et coll., 2011), mais mettent également en évidence les différents critères selon lesquels nous devrions juger de la crédibilité.

“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

Université de Toronto Mississauga

À l'ère de la responsabilité et de la transparence, l'évaluation est omniprésente. L'évaluation revêt de multiples formes et peut contribuer à l'analyse et à l'élaboration des programmes, à la conception des programmes d'études et à l'établissement de partenariats et de relations. Qu'il s'agisse de grandes études quantitatives mesurant les caractéristiques des diplômé-es, la rétention des étudiant-es en AIT ou la réussite des résultats d'apprentissage, ou d'enquêtes qualitatives plus modestes sur la construction de l'identité professionnelle ou l'efficacité des programmes parallèles, l'évaluation est précieuse pour les programmes d'AIT, quelle que soit leur taille. La clé d'une évaluation de programme efficace consiste toutefois à identifier ce qu'il faut savoir, pourquoi ces informations sont importantes, qui d'autre sera intéressé par les résultats et certaines des implications pour les programmes et les salles de classe. Les résultats de ces évaluations peuvent être utilisés par les administrateur-rices, les enseignant-es, les conseiller-ères d'orientation professionnelle et les employeurs pour renforcer les programmes et aligner les résultats d'apprentissage des étudiant-es.

Tracey Bowen, PhD

Professeure adjointe, coordinatrice de la filière d'enseignement et des stages
Institut des communications, de la culture, de l'information et de la technologie
Université de Toronto Mississauga

Différence entre l'évaluation et la recherche

Bien que la recherche et l'évaluation se recoupent, il existe également des différences marquées en ce qui concerne l'objectif, la personne qui définit l'orientation, la généralisation des résultats, l'utilisation prévue des résultats, les critères permettant de juger de l'adéquation et la préparation des personnes qui travaillent dans ce domaine. L'une des principales distinctions entre l'évaluation et la recherche est l'objectif (Fitzpatrick et coll., 2011; Mertens & Wilson, 2012). L'objectif de la recherche est d'enrichir les connaissances dans un domaine particulier et de contribuer à l'avancement de la théorie. Si les résultats d'une évaluation peuvent contribuer au développement des connaissances (Mark et coll., 2000), l'objectif premier de l'évaluation diffère de celui de la recherche, car elle s'efforce de fournir des informations utiles aux personnes qui ont un intérêt dans ce qui est évalué et de les aider à porter un jugement ou à prendre une décision (Fitzpatrick et coll., 2011).

Une deuxième différence notable entre les deux est l'approche adoptée. Dans la recherche, l'approche « consiste généralement à explorer et à établir des relations de cause à effet » (Fitzpatrick et coll., 2011, p. 10), tandis que l'évaluation vise à examiner et à décrire des éléments particuliers afin d'en déterminer la valeur. En outre, dans le cadre de l'évaluation, les questions auxquelles il faut répondre ne sont pas nécessairement celles de l'évaluateur, mais plutôt celles des principales parties prenantes. L'inclusion dans la planification et la conduite de l'évaluation de ceux qui ont un intérêt dans ce qui est évalué met en évidence qui définit l'agenda de l'évaluation (Fitzpatrick et coll., 2011).

La recherche et l'évaluation diffèrent également en ce qui concerne la généralisation des résultats. Dans l'évaluation de programme, les parties prenantes utilisent l'évaluation pour porter des jugements sur un objet, un programme ou une politique spécifique et ne se préoccupent pas de savoir si les résultats sont applicables à d'autres contextes que le leur. Par conséquent, « une bonne évaluation est tout à fait spécifique au contexte dans lequel repose l'objet de l'évaluation » (Fitzpatrick et coll., 2011, p. 10). En outre, une bonne évaluation est censée avoir un impact immédiat sur un contexte particulier, alors qu'une bonne recherche peut ou non être utile immédiatement (Fitzpatrick et coll., 2011). Dans le monde de la recherche, il n'est pas rare qu'une bonne recherche ne soit remarquée ou appliquée que des années plus tard.

Les critères selon lesquels la recherche et l'évaluation sont jugées adéquates diffèrent également. Alors que les critères de validité, de fiabilité et de généralisation sont fréquemment utilisés pour évaluer la recherche, les critères de précision, d'utilité, de faisabilité et de bien-fondé (c'est-à-dire que l'évaluation est effectuée de manière

légitime et éthique) sont utilisés pour juger l'évaluation (Yarborough et coll., 2011).

Enfin, les préparations des personnes qui travaillent dans le domaine de la recherche et de l'évaluation diffèrent. Dans le domaine de la recherche, il est important d'avoir une connaissance approfondie d'un sujet ou d'une discipline particulière, et les spécialistes emploient souvent des outils méthodologiques particuliers (Fitzpatrick et coll., 2011). En revanche, les expert-es en évaluation doivent être formés à un large éventail de méthodes issues de différentes disciplines. Le fait de connaître une grande variété de méthodes (y compris celles qui sont axées sur l'équité) permet aux expert-es en évaluation de choisir celles qui conviennent le mieux au programme en question et aux besoins de ses parties prenantes (Cukier et coll., 2018; Fitzpatrick et coll., 2011).

Il est important de noter que, malgré les distinctions marquées entre la recherche et l'évaluation, « il existe un point d'intersection entre la recherche et l'évaluation - lorsque la recherche fournit des informations sur la nécessité, l'amélioration ou les effets des programmes ou des politiques » (Mertens, 2009, p. 2).

Critères d'évaluation du programme

Précision	L'évaluation reflète fidèlement la réalité
Utilité	Les résultats répondent aux besoins d'informations pratiques des parties prenantes
Faisabilité	L'évaluation est prudente, réaliste, diplomatique et économe
Bien-fondé	L'évaluation est effectuée de manière légitime et éthique



L'évaluation doit être vue comme un système continu vers la croissance et une partie intégrante du programme d'apprentissage intégré au travail.

Le processus d'évaluation

Le processus d'évaluation comprend six étapes :

1. Élaborer une question d'évaluation

La première étape de l'évaluation d'un programme consiste à élaborer une question d'évaluation. L'évaluation a trois objectifs communs : mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins), cibler les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (mise en œuvre) et rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats escomptés (évaluation de l'efficacité du programme). Selon Patton (2008), les questions d'évaluation sont généralement générées en consultation avec les parties prenantes prévues, et non pas par l'expert-e en évaluation qui développe les questions sans tenir compte des intérêts et des perspectives des autres. Le processus commence alors inévitablement par demander aux parties prenantes de penser à quelque chose qu'elles aimeraient savoir sur leur programme (Mertens & Wilson, 2012).

2. Choisir un paradigme d'évaluation

L'étape suivante consiste à choisir un paradigme approprié pour l'évaluation. Les paradigmes sont des « constructions métaphysiques générales qui comprennent des ensembles d'hypothèses philosophiques logiquement liées » (Mertens & Wilson, 2012, p. 34). Cette étape met en évidence les convictions des expert-es en évaluation, leurs rôles et leurs visions du monde dans le processus d'évaluation (Mertens & Wilson, 2012) et la manière dont cela contribue à la clarté de la réflexion sur les hypothèses qui sous-tendent la recherche et l'évaluation. Quatre paradigmes principaux sont appliqués à l'évaluation des programmes : postpositiviste, constructiviste, transformatif et pragmatique. Chacun de ces quatre paradigmes et leur fonction

dans l'évaluation des programmes d'AIT seront examinés plus en détail ci-dessous.

3. Sélectionner un modèle d'évaluation

La troisième étape consiste à sélectionner un modèle d'évaluation. Les modèles sont « un ensemble de règles, de prescriptions, d'interdictions et de cadres directeurs qui précisent ce qu'est une bonne évaluation et comment elle doit être réalisée » (Alkin, 2004, p. 5). De nombreux modèles peuvent être pris en compte lors de l'évaluation des programmes d'AIT. Trois modèles couramment cités sont le modèle des quatre niveaux d'évaluation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), le cadre RE-AIM (Glasgow et coll., 1999) et le modèle CIPP (Stufflebeam, 2002). Parmi les autres approches, citons l'approche sans objectif, l'approche par étude de cas et l'évaluation participative transformatrice (Mertens & Wilson, 2012).

4. Développer des outils d'évaluation

La quatrième étape consiste à élaborer des outils d'évaluation. Il s'agit de déterminer les méthodes nécessaires pour répondre à la question d'évaluation et de créer ou de sélectionner les mesures appropriées et équitables pour la collecte des données. Les méthodes d'évaluation courantes comprennent l'observation des participant-es, les enquêtes, les groupes de discussion, les entretiens (semi-structurés), la conception expérimentale, les tests normalisés et l'examen des dossiers (Stufflebeam & Coryn, 2014; Wholey et al., 2010). L'élaboration des méthodes et des outils d'évaluation doit s'aligner sur le paradigme et le modèle d'évaluation choisis.

5. Collecte et analyse des données

La cinquième étape consiste à collecter et à analyser les données. La qualité des données collectées est de la plus

haute importance pour parvenir à des conclusions précises sur l'efficacité d'un programme, et il convient de prêter attention aux considérations éthiques dans le processus de collecte des données (Mertens & Wilson, 2012). L'analyse des données est également importante pour garantir que les questions d'évaluation reçoivent une réponse précise et efficace. Les expert-es en évaluation peuvent choisir parmi une variété de techniques d'analyse quantitative - telles que les comptes de fréquence, les histogrammes, les diagrammes circulaires, les variances et les écarts types, les corrélations, la régression multiple, les tests t ou l'analyse de la variance (Stufflebeam & Coryn, 2014) - ou s'engager dans une analyse qualitative - comme des présentations narratives, des résumés des principaux résultats, des descriptions des thèmes majeurs et mineurs ou des résultats contrastés du point de vue des parties prenantes (Stufflebeam & Coryn, 2014) - en fonction de la ou des questions d'évaluation et du paradigme ciblés lors des première et deuxième étapes.

6. Présenter les résultats aux parties prenantes

La sixième et dernière étape consiste à présenter les résultats de l'évaluation aux parties prenantes. Les résultats peuvent être présentés sous différentes formes, telles qu'un rapport formel, une présentation orale ou une présentation par affiches. Une présentation efficace des résultats d'une évaluation doit tenir compte du message que l'expert-e en évaluation veut que les gens retiennent et du support qui transmet ce message, et doit être adaptée au public auquel le message est destiné (Wholey et coll., 2010). La manière dont les résultats de l'évaluation sont présentés est importante, car le rapport est censé avoir un impact et conduire à une action et à un changement positif.

Ce chapitre se concentre spécifiquement sur les étapes 1 à 3. Pour plus d'informations sur l'élaboration d'outils d'évaluation équitables, la collecte de données, l'analyse des données et la

rédaction et/ou la présentation finale, veuillez consulter les ressources suivantes :

- Henning, G. W., Baker, G. R., Jankowski, N. A., Lundquist, A. E., & Montenegro, Erick. (2022). **Reframing Assessment to Center Equity: Theories, Models, and Practices** (First edition.). Stylus Publishing, LLC.
- Lloyd, N., Paull, M., Clerke, T., & Male, S. (2019). **Access, quality and wellbeing in engineering work integrated learning placements: Implications for equity and diversity**. National Centre for Student Equity in Higher Education.
- Lundquist, A., & Henning, G. W. (2020). From avoiding bias to social justice: A continuum of assessment practices to advance diversity, equity, and inclusion. In **Advances in educational marketing, administration, and leadership book series** (pp. 47–61). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4108-1.ch004>
- Mathison, S. (2005). **Encyclopedia of evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). **Program evaluation theory and practice: a comprehensive guide**. New York: Guilford Press.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). **Evaluation theory, models, and applications** (2^e édition). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). **Handbook of practical program evaluation** (3rd ed.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). **The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

🔗 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Sommes-nous en train d'évaluer notre programme d'AIT? Dans l'affirmative :

- Pourquoi? Quel est l'objectif?
- Quelles sont les hypothèses sur les apprenants que j'apporte au processus?
- L'évaluation est-elle menée à des fins de recherche ou d'évaluation?
- L'évaluation comprend-elle des mesures appropriées pour les étudiant-es de mon programme?
- Quelles sont les informations collectées? De qui?
- De quelle manière est-il possible d'inclure les étudiant-es dans le processus d'évaluation?
- À quelle étape de l'évaluation en suis-je (par exemple, collecte et analyse des données, communication des résultats)?
- Quel est le processus qui m'a permis d'arriver à ce stade de l'évaluation?
- Comment ai-je l'intention d'utiliser les informations collectées?
- Comment améliorer l'évaluation de mon programme?
- Comment puis-je m'associer à des expert-es de la diversité, de l'équité, de l'inclusion et de la décolonisation au sein de mon établissement pour analyser et partager les résultats de mon travail?

Sommes-nous en train d'évaluer notre programme d'AIT? Si non :

- Comment mon programme d'AIT pourrait-il bénéficier d'une évaluation?
- Quel serait le meilleur moment pour commencer une évaluation du programme d'AIT?
- Qui dois-je inclure?
- Qu'ai-je l'intention de faire avec les informations collectées?
- Quelles sont les étapes nécessaires pour entamer le processus d'évaluation de mon programme d'AIT?
- Comment puis-je inclure des mesures équitables dans le cadre de l'évaluation de mon programme d'AIT?

Le processus d'évaluation

Étape 1

Élaborer une question d'évaluation

- L'évaluation des programmes commence par la formulation de questions.
- Les questions d'évaluation sont élaborées en consultation avec les parties prenantes.

Étape 2

Choisir un paradigme d'évaluation

- Les paradigmes reposent sur des hypothèses philosophiques sous-jacentes différentes.
- Quatre paradigmes principaux : postpositiviste, constructiviste, transformatif, pragmatique.

Étape 3

Sélectionner un modèle d'évaluation

- Un modèle guide la manière dont l'évaluation est effectuée.
- Les modèles les plus courants sont les suivants : 4 niveaux d'évaluation, CIPP, RE-AIM.

Étape 4

Développer des outils d'évaluation

- Déterminer les méthodes requises.
- Des outils peuvent être élaborés ou sélectionnés, notamment des questionnaires, des protocoles d'observation et la collecte de données administratives.

Étape 5

Collecte et analyse des données

- La qualité est importante.
- Diverses approches quantitatives et qualitatives peuvent être utilisées.

Étape 6

Résultats actuels

- Le support approprié et le message principal peuvent dépendre du public cible.
- Le rapport doit déboucher sur une action.

Programme ArtWorksTO de l'Université de l'EADO

Comme indiqué au chapitre 4, ArtWorksTO est un exemple de soutien centré sur l'étudiant-e. Cependant, d'autres éléments de l'IRH reflètent l'importance des partenariats durables en matière d'AIT ainsi que de l'évaluation et du développement des programmes.

Le lancement d'ArtWorksTO a coïncidé avec le début de la pandémie de COVID-19, ce qui a nécessité d'importants changements dans la mise en œuvre du programme, qui devait à l'origine être offert en personne. L'offre d'un programme d'AIT de qualité en ligne présente divers défis, notamment des difficultés à se connecter et à travailler en réseau avec d'autres personnes, un sentiment accru d'isolement social et la compréhension de la manière d'accéder aux soutiens (Chatoor, 2023). Au fur et à mesure que l'équipe d'ArtWorksTO s'adaptait, elle s'est rendu compte des avantages de la diffusion en ligne, qui permet d'élargir l'accès et de toucher des étudiant-es qui n'auraient pas été en mesure de participer en personne. L'équipe d'ArtWorksTO a abordé ce défi comme une occasion d'améliorer son programme d'AIT : elle a évalué son programme en commençant par comprendre la réalité de la façon dont l'AIT doit être remodelé dans un monde post-COVID (Dean & Campbell, 2020) et a adopté la valeur de l'AIT virtuel comme un point d'accessibilité important (Chatoor, 2023; Jackson et coll., 2017; Tunny et coll., 2022). À l'avenir, l'équipe du programme a continué à repenser les éléments qui permettent une participation à la fois en personne et virtuelle, comme l'organisation d'une série d'événements virtuels et hybrides qui permettent aux étudiant-es de s'informer sur les carrières dans le domaine des arts et de la culture d'une manière attrayante et accessible.

Questions relatives à l'évaluation du programme d'AIT

Une première étape importante du processus d'évaluation consiste à définir la question de l'évaluation et l'objectif de l'évaluation du programme.

Pour obtenir des résultats clairs et pertinents, il faut d'abord déterminer l'objectif de l'évaluation du programme et définir une question d'évaluation claire. L'évaluation a trois objectifs communs : 1) pour mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins); 2) pour déterminer les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (mise en œuvre); et 3)

pour rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats escomptés (évaluation de l'efficacité du programme). Les questions d'évaluation sont élaborées en fonction de la ou des catégories d'évaluation du programme qui répondent à ses besoins, sachant qu'une évaluation de programme peut avoir plus d'un objectif et donc plus d'une question d'évaluation.

Questions relatives à l'évaluation du programme



Évaluation des besoins

Objectif

Comprendre les besoins et les atouts d'un contexte particulier

Impact

Cibler les points forts et les défis et justifier les interventions possibles

Étapes

1. Pré-évaluation
2. Évaluation
3. Post-évaluation



Mise en œuvre

Objectif

Cibler les moyens d'améliorer le fonctionnement du programme

Impact

Orienter les décisions sur les stratégies visant à améliorer la mise en œuvre du programme et la réalisation des résultats escomptés

Types

- Réactif
- Suivi
- Développement
- Processus
- Participatif
- Formatif



Efficacité

Objectif

Rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats escomptés

Impact

Cibler les résultats mesurables du programme et justifier la poursuite du soutien au programme

Types

- Sommatif
- Résultats/impact
- Politique
- Reproductibilité/transférabilité

Évaluation des besoins

L'évaluation est souvent utilisée pour mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier. Ce type d'évaluation, appelé évaluation des besoins ou évaluation des besoins et des atouts, est généralement réalisé au début du processus de planification du programme afin de dresser un tableau de la communauté (contexte), de cibler les points forts et les domaines nécessitant un soutien supplémentaire et de fournir des orientations pour la hiérarchisation et l'utilisation des ressources (par exemple, financement, temps, personnel) (Mertens & Wilson, 2012; Rossi et coll., 2004). L'évaluation des besoins peut porter sur le contexte dans lequel un programme d'AIT peut être mis en œuvre ou sur le programme d'AIT lui-même. Une évaluation des besoins est utile pour cibler les besoins du gouvernement, de l'industrie, de la communauté et de la société lors des phases de développement d'un nouveau programme d'AIT, dans le but d'établir des partenariats mutuellement bénéfiques et d'aligner le travail de l'étudiant-e sur un besoin reconnu. Pour les programmes d'AIT existants, une évaluation

des besoins est utile lorsqu'il existe un désir de rationaliser, de confirmer ou de modifier les résultats escomptés et les directives programmatiques du programme en démontrant l'alignement sur un besoin reconnu. Il est également utile pour cerner les défis, les besoins et/ou les exigences en matière de ressources du programme d'AIT lui-même et pour élaborer des recommandations en vue d'y remédier.

Par exemple, un instructeur qui donne un cours sur la manière d'enseigner la littératie physique aux enfants procède à une évaluation des besoins de la communauté locale afin de cerner une lacune dans la programmation de l'activité physique des enfants et les moyens par lesquels les étudiant-es peuvent combler cette lacune. Les résultats de cette évaluation des besoins sont utilisés pour informer le développement d'un programme de placement basé sur les cours. Dans un autre exemple, la réalisation d'un stage structuré est une exigence du programme de l'école de commerce. La taille de la classe ayant doublé, une évaluation des besoins est réalisée pour déterminer les besoins de durabilité du programme de

stage. Les résultats de l'évaluation sont utilisés pour rationaliser et hiérarchiser les besoins en ressources institutionnelles supplémentaires. En fin de compte, les questions relatives à l'évaluation des besoins et des atouts visent à « déterminer si un problème ou un besoin existe et à décrire ce problème » et à « formuler des recommandations sur les moyens de réduire le problème, c'est-à-dire sur l'efficacité potentielle de diverses interventions » (Fitzpatrick et coll., 2011, p. 26).

L'évaluation des besoins comporte trois phases : la pré-évaluation, l'évaluation et la post-évaluation (Mertens & Wilson, 2012). Au cours de la phase de pré-évaluation, les expert-es en évaluation examinent la situation du programme ou de l'organisation afin de cerner les informations déjà connues ou disponibles concernant ses besoins et ses atouts. Au cours de la phase d'évaluation, les expert-es en évaluation recueillent de nouvelles informations sur le programme. Enfin, dans la phase de post-évaluation, les informations obtenues au cours des deux premières phases sont intégrées afin d'éclairer la conception d'éventuelles interventions.



La reconceptualisation et l'organisation délibérées de l'apprentissage intégré au travail pour de manière à réunir connaissances scientifiques et pratique professionnelle sont vitales pour un apprentissage efficace.



Mise en œuvre

Types d'évaluation de la mise en œuvre

Évaluation adaptée	Déterminer la cohérence entre la planification et la mise en œuvre
Suivi	Cibler les progrès accomplis vers les résultats escomptés
Évaluation du développement	Accent mis sur le développement et l'adaptation des programmes
Évaluation du processus	Déterminer l'efficacité de la mise en œuvre
Évaluation participative	L'équipe d'évaluation comprend de nombreuses parties prenantes
Évaluation formative	Inclut de multiples parties prenantes et informe de tout besoin d'amélioration

(Mertens & Wilson, 2012)

Les évaluations qui se concentrent sur les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme, y compris les processus, le matériel ou le personnel, sont appelées **évaluation de la mise en œuvre** (Mertens & Wilson, 2012). L'évaluation de la mise en œuvre peut servir à déterminer comment améliorer le fonctionnement d'un programme d'AIT et à définir des stratégies visant à améliorer la réalisation des résultats escomptés du programme.

Lorsque l'objectif est de trouver des moyens d'améliorer les résultats d'apprentissage des étudiant-es obtenus grâce à la participation à un programme d'AIT, il existe trois questions utiles pour l'évaluation de la mise en œuvre (Fixsen et coll., 2005) : 1) Les ressources nécessaires étaient-elles disponibles? 2) Dans quelle mesure le programme a-t-il été mis en œuvre conformément aux composantes essentielles décrites dans le plan? et 3) Dans quelle mesure peut-on juger de la compétence des prestataires de services, en particulier en ce qui concerne les compétences essentielles du programme? Voici d'autres questions que vous pourriez inclure dans une évaluation de la mise en œuvre : Quels sont les aspects du processus de mise en œuvre

qui facilitent la réussite du programme d'AIT ou qui constituent des obstacles à sa mise en œuvre? Quels changements pourraient être nécessaires au niveau de la structure organisationnelle, du matériel de recrutement, du soutien aux participant-es, des ressources, des installations, des horaires, de la localisation, des transports, des stratégies ou des activités pour améliorer la mise en œuvre du programme? (Manuel d'évaluation du WKKF, 1998, p. 24).

À titre d'exemple, un-e coordinateur-riche de programmes coopératifs de longue date pourrait effectuer une évaluation de la mise en œuvre afin d'évaluer la satisfaction des étudiant-es et des employeurs à l'égard de divers aspects du programme coopératif, tels que la qualité des postes coopératifs disponibles, la facilité de la procédure d'entretien, le type et la qualité du travail effectué, la durée du travail, la rémunération, le soutien apporté par l'établissement universitaire et les recommandations en vue d'une amélioration. Les informations recueillies dans le cadre de cette étude d'évaluation sont ensuite utilisées pour élaborer des stratégies visant à améliorer la mise en œuvre du programme coopératif en fonction des résultats escomptés.

Il existe plusieurs types d'évaluation de la mise en œuvre, notamment l'évaluation réactive, le suivi, l'évaluation du développement, l'évaluation du processus, l'évaluation participative et l'évaluation formative (Mertens & Wilson, 2012). Ces types d'études se concentrent sur les raisons pour lesquelles les résultats souhaités sont atteints (ou ne le sont pas) et sur ce qui doit être modifié pour atteindre les résultats escomptés.

L'**évaluation réactive** pose des questions sur la concordance entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé, sur la force du traitement (par exemple, dans quelle mesure l'intervention a été réellement réalisée) et sur les changements apportés au programme du début à la fin (Stake, 1991).

Le **suivi** implique une évaluation continue des progrès d'un programme vers les résultats escomptés (Mertens & Wilson, 2012). Par exemple, on peut se poser les questions suivantes : Le programme d'AIT atteint-il ses objectifs? Le programme est-il à la hauteur des normes de rendement?

L'**évaluation développementale** se concentre sur le développement continu et se distingue des autres types d'évaluation de la mise en œuvre en ce sens qu'elle cherche à développer quelque chose, comme un programme, par le biais d'une adaptation continue (Donaldson et coll., 2010).

L'**évaluation du processus** évalue l'efficacité de la mise en œuvre d'un programme et constitue sans doute la forme la plus fréquente d'évaluation de programme (Rossi et coll., 2004). Ce type d'évaluation porte sur le fonctionnement du programme, la cohérence des services avec les objectifs du programme, la fourniture des services aux bénéficiaires approprié-es, l'organisation de la fourniture des services et l'utilisation des ressources du programme (Rossi et coll., 2004).

L'**évaluation participative** comprend l'implication et la représentation d'un ou plusieurs groupes de parties prenantes constituant l'équipe d'évaluation (Greene, 1988). Cela implique la participation directe des parties prenantes à la planification, à

la conduite et à l'analyse de l'évaluation en collaboration avec l'expert-e en évaluation (Rossi et coll., 2004). Cette approche met l'accent sur une collaboration étroite avec ceux qui utiliseront les résultats de l'évaluation afin de s'assurer que l'évaluation répond à leurs besoins et produit des informations utiles (Patton, 1997).

Enfin, l'objectif de l'**évaluation formative** est de contribuer à l'amélioration de tout aspect du programme, tel que sa conception, sa mise en œuvre, son impact ou son efficacité (Rossi et coll., 2004; Wholey et al., 2010). Comme pour l'évaluation participative, l'expert-e en évaluation travaille généralement en étroite collaboration avec les parties prenantes pour produire des informations opportunes, concrètes et immédiatement utiles (Rossi et coll., 2004).

Effacité

Le troisième objectif de l'évaluation est de déterminer l'efficacité d'un programme. Les questions relevant de cette catégorie visent à déterminer dans quelle mesure le programme atteint les résultats escomptés. Les questions relatives à l'efficacité des programmes sont généralement utilisées pour fournir des informations sur les résultats mesurables du programme et pour justifier, sur la base d'éléments probants, la poursuite du soutien et/ou de l'extension du programme.

Par exemple, depuis plusieurs années, un département a mis en place un programme de recherche dirigée dans le cadre duquel les étudiant-es travaillent comme assistant-es de laboratoire de recherche et réalisent un projet indépendant en rapport avec leur domaine d'étude. Le programme de recherche est très populaire et suscite un vif intérêt de la part des étudiant-es et des entreprises. Il a également reçu une attention

positive de la part d'administrateur-ices externes au département en raison de son alignement sur le mandat stratégique de l'établissement, à savoir l'amélioration des compétences de recherche des étudiant-es. Il est question d'élargir l'accès au programme aux étudiant-es de l'ensemble de l'établissement. Toutefois, avant de prendre cette décision, la direction de l'établissement demande que les coordinateur-ices du programme fournissent des données empiriques sur les résultats obtenus par ce programme. Pour fournir ces informations, la personne responsable de la coordination du programme évalue les connaissances et les compétences des étudiant-es en matière de méthodologie et de méthodes de recherche, de techniques de collecte et d'analyse des données et d'approches de la diffusion de la recherche avant et après leur participation au programme de recherche dirigée.

L'évaluation de l'efficacité d'un programme vise en fin de compte à étayer l'impact du programme d'AIT à l'aide de données probantes. Cette catégorie comprend l'évaluation sommative, l'évaluation des résultats/de l'impact, l'évaluation des politiques et l'évaluation de la reproductibilité/transférabilité (Mertens & Wilson, 2012).

Les **évaluations sommatives** sont réalisées à la fin ou au terme d'un programme et évaluent le développement des compétences, l'acquisition de connaissances et/ou les changements d'attitude et de comportement des participant-es au programme (Mertens & Wilson, 2012).

Les **évaluations des résultats/de l'impact** sont généralement utilisées pour évaluer les résultats à court terme (résultats) et à long terme (impact) d'un programme (Mertens & Wilson, 2012). Les résultats peuvent être considérés au niveau

individuel (par exemple, quelle différence le programme d'AIT a-t-il fait dans la vie des personnes qui y ont participé?) ou à un niveau beaucoup plus large (par exemple, quel impact le programme a-t-il eu sur l'organisation du lieu de travail, la communauté, la société ou l'institution académique?) Les questions que les expert-es en évaluation peuvent se poser lors d'une évaluation des résultats/de l'impact sont les suivantes : Quels sont les résultats essentiels que le programme tente d'atteindre? Quel est l'impact du programme sur les étudiant-es, les employeurs, l'établissement et la communauté? Quel impact inattendu le programme a-t-il eu? (WKKF, 1998).

Les **évaluations de politiques** sont utilisées spécifiquement pour évaluer l'efficacité des programmes visant à modifier les politiques (Mertens & Wilson, 2012). Les expert-es en évaluation effectuant ce type d'évaluation peuvent poser les questions suivantes : Quels sont les types et les niveaux de politique à modifier? Quelles personnes ou agences doivent être contactées et influencées? Qu'est-ce que les parties prenantes ont besoin d'entendre? (WKKF, 1998).

Enfin, les évaluations de **reproductibilité/transférabilité** sont importantes, car elles permettent de déterminer si un programme peut être transféré dans un autre cadre ou contexte (Mertens & Wilson, 2012). Par exemple, une évaluation de reproductibilité peut permettre de vérifier si un programme d'enseignement coopératif piloté dans un établissement hospitalier serait couronné de succès dans un cadre éducatif ou clinique. Les questions importantes à prendre en compte lors de l'évaluation de la reproductibilité sont les suivantes : En quoi ce programme est-il unique? Le programme peut-il être reproduit efficacement? Quels sont les éléments critiques de la mise en œuvre? (WKKF, 1998).

Types d'évaluation de l'efficacité

Évaluation sommative	Connaissances, compétences et attitudes acquises au cours du programme d'AIT
Évaluation des résultats et de l'impact	Résultats à court terme (résultats) et à long terme (impact)
Évaluation des politiques	Changement de politique
Évaluation de la reproductibilité/transférabilité	Utilisation dans un autre cadre ou contexte

(Mertens & Wilson, 2012)

★ | PLEINS FEUX SUR LES PROGRAMMES

Boîte à outils institutionnelle de l'AIT du Humber College

Le Humber College Institute of Technology and Advanced Learning a élaboré une boîte à outils institutionnelle sur l'AIT, qui constitue une ressource interne pour l'établissement. La boîte à outils comprend un cadre d'AIT et des lignes directrices en matière d'assurance qualité, des outils d'adaptation de l'AIT au lieu de travail, des ressources et des programmes de carrière ciblés sur l'équité, la diversité, l'inclusion et l'appartenance (EDIB), ainsi que les résultats d'apprentissage Humber (HLO) en matière d'AIT.

Le cadre fournit l'orientation stratégique globale de l'AIT à Humber ainsi qu'un ensemble de considérations philosophiques, juridiques et éthiques fondamentales pour guider la planification du programme d'AIT. Le cadre d'assurance qualité de l'AIT est un guide d'accompagnement, conçu pour permettre l'application et l'évaluation des principes énoncés dans le cadre de l'AIT. Ensemble, ces ressources fournissent aux responsables de la planification des programmes les outils nécessaires pour comprendre et planifier l'amélioration continue des composantes du programme d'AIT à Humber, avec des engagements explicites en faveur de l'équité en matière d'AIT.

La boîte à outils contient des outils pratiques pour les étudiant-es, les employeurs et le corps enseignant et le personnel des établissements d'enseignement supérieur, notamment *Career Conversations for Learners with Disabilities - Resource Guide*, *Supporting Student Employees with Disabilities - Resource Guide* et des évaluations de carrière basées sur les points forts, notamment l'évaluation *DICE (Disability Impact on Career and Employment)*. La boîte à outils comprend également des ressources qui soutiennent les pratiques de l'EDIB dans le domaine de l'AIT, comme la manière de favoriser des transitions réussies vers le travail pour les étudiant-es handicapé-es et des informations sur l'emploi pour les étudiant-es autochtones. Le processus et le mémo sur les aménagements académiques ont été adaptés pour intégrer une évaluation précoce des besoins d'aménagements sur le lieu de travail qui peuvent aider ces étudiant-es dans leur expérience de l'AIT. Ensemble, ces ressources offrent et reflètent un soutien centré sur l'étudiant-e, plaçant les étudiant-es au premier plan des activités de l'AIT et soutenant des environnements plus inclusifs, à la fois sur le lieu de travail et au sein de l'institution.

Les HLO ont été élaborés à partir de quatre mentalités, dont deux sont axées sur la promotion de l'équité (c'est-à-dire la mentalité de l'EDIB et la mentalité des manières autochtones d'être, de savoir et de faire). Les HLO garantissent que les étudiant-es ont des possibilités explicites d'acquérir de l'expérience dans ces attributs en tant que valeur ajoutée aux connaissances et compétences spécifiques au programme. Les HLO illustrent la manière dont l'élaboration et l'évaluation des programmes peuvent refléter l'EDIB à tous les stades de la programmation de l'AIT, y compris ses résultats. En tant qu'outil d'évaluation, les HLO peuvent être intégrés dans tous les aspects de l'expérience d'AIT, y compris les plans d'apprentissage, les accords industriels, le retour d'information de l'industrie et les réflexions des étudiant-es, ce qui fait de l'EDIB un objectif éducatif pour les étudiant-es, les employeurs et les praticien-nes de l'AIT.

Paradigmes et modèles d'évaluation des programmes d'AIT

Après avoir élaboré une ou plusieurs questions d'évaluation, les étapes suivantes du processus d'évaluation consistent à choisir un paradigme d'évaluation et à sélectionner un modèle d'évaluation. Chaque évaluation est guidée implicitement ou explicitement par un ensemble de croyances dans le processus d'évaluation.

Ces croyances d'évaluation, appelées paradigmes, sont décrites par Guba et Lincoln (1994) comme le « système de croyances de base ou la vision du monde qui guide les chercheur-es » (p. 105) et sont constituées de quatre ensembles

d'hypothèses philosophiques sur les valeurs sous-jacentes (axiologie), la nature de la connaissance (ontologie), la manière dont la connaissance est produite (épistémologie) et l'approche utilisée pour la production de la connaissance (méthodologie)

(Guba & Lincoln, 1989, 2005). Les quatre paradigmes courants dans le monde actuel de l'évaluation sont les suivants : postpositiviste, pragmatique, constructiviste et transformatif (Mertens & Wilson, 2012).

Un certain nombre de modèles d'évaluation ont été élaborés dans le cadre de chacun des quatre paradigmes d'évaluation. Un modèle d'évaluation fournit « un ensemble de règles, de prescriptions, d'interdictions et de cadres directeurs qui précisent ce qu'est une bonne évaluation et comment elle doit être réalisée » (Alkin, 2004, p. 5).

Comprendre le paradigme d'évaluation qui sous-tend chaque modèle d'évaluation et confronter ses hypothèses aux points de vue de l'équipe d'évaluation peut aider à sélectionner le modèle le mieux adapté. Il est également important de cibler le paradigme et le modèle d'évaluation appropriés afin d'orienter la manière dont l'évaluation est menée, l'interprétation des résultats de l'évaluation et les normes permettant d'évaluer la qualité de l'évaluation du programme elle-même.

Paradigmes d'évaluation (Mertens & Wilson, 2012)

Postpositiviste

Hypothèse axiologique :

Respect; justice; bienfaisance

Hypothèse ontologique :

Une réalité connaissable avec un certain niveau de probabilité

Hypothèse épistémologique :

Lointain; objectif

Hypothèse méthodologique :

Méthode scientifique; méthodes quantitatives

Pragmatique

Hypothèse axiologique :

Acquérir des connaissances en vue d'atteindre les objectifs souhaités, sous l'influence des valeurs/politiques de l'expert-e en évaluation

Hypothèse ontologique :

Il n'y a qu'une seule réalité; chaque individu a sa propre interprétation de la réalité

Hypothèse épistémologique :

Les relations dans l'évaluation sont déterminées par ce que l'expert-e en évaluation juge approprié-e pour cette étude particulière

Hypothèse méthodologique :

Adapter les méthodes aux questions spécifiques et aux objectifs de la recherche; méthodes mixtes

Constructiviste

Hypothèse axiologique :

L'expert-e en évaluation est conscient-e de ses propres valeurs et de celles des participant-es à la recherche

Hypothèse ontologique :

Des réalités multiples et socialement construites

Hypothèse épistémologique :

Un dialogue et une réflexion significatifs pour créer des connaissances

Hypothèse méthodologique :

Qualitatif, mais aussi quantitatif; participatif

Transformatif

Hypothèse axiologique :

Respect des normes culturelles; promotion des droits de l'homme et renforcement de la justice sociale

Hypothèse ontologique :

Reconnaît que les différentes versions de la réalité sont basées sur le positionnement social; est conscient des conséquences de privilégier des versions de la réalité

Hypothèse épistémologique :

Lien interactif entre l'expert-e en évaluation et les parties prenantes; nécessité d'aborder les questions de pouvoir et de confiance

Hypothèse méthodologique :

Qualitatif, mais des méthodes quantitatives et mixtes peuvent être utilisées

Paradigme postpositiviste : Modèle des quatre niveaux de Kirkpatrick

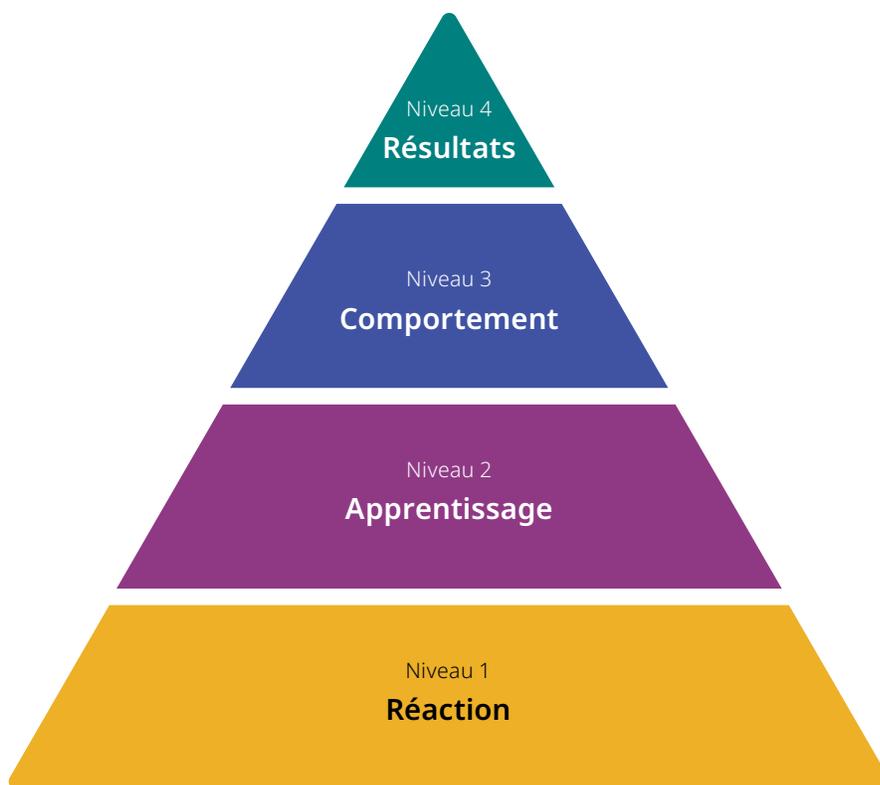
Le paradigme postpositiviste est considéré dans les sciences sociales comme un moyen d'améliorer la société en appliquant des méthodes scientifiques pour explorer les lois du comportement humain (Mertens & Wilson, 2012). La croyance ontologique des postpositivistes est qu'il n'y a qu'une seule réalité et que la réalité peut être connue avec un certain niveau de probabilité (Mertens & Wilson, 2012). D'un point de vue épistémologique et méthodologique, les postpositivistes estiment que la distance par rapport au sujet/objet étudié permet d'éviter les biais et que la réalité est mieux étudiée à l'aide d'approches quantitatives (Fielding, 2009; Mertens & Wilson, 2012). Selon Jennings et Callahan (1983), une bonne recherche dans le cadre d'un paradigme postpositiviste reflète « l'honnêteté intellectuelle, la suppression des préjugés personnels, [et] la collecte minutieuse d'études empiriques » (p. 159).

L'un des théoriciens de l'évaluation postpositiviste les plus connus est Donald Kirkpatrick, bien connu pour avoir développé le modèle des quatre niveaux de Kirkpatrick pour l'évaluation des programmes de formation. Le modèle de Kirkpatrick comporte quatre niveaux d'évaluation des participant-es : les réactions, l'apprentissage, le comportement et les résultats (Mertens & Wilson, 2012; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; 2007). Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), les quatre niveaux représentent une séquence de méthodes d'évaluation des programmes. Le premier niveau, celui des réactions, se concentre sur la satisfaction des participant-es et mesure la manière dont ceux qui participent à un programme réagissent à celui-ci (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Les questionnaires sont généralement utilisés pour déterminer si les participant-es ont trouvé le programme pertinent, intéressant, agréable, utile et/ou bien mené (Mertens & Wilson, 2012). Le deuxième niveau, l'**apprentissage**, est mesuré en fonction de la mesure dans laquelle les participant-es changent d'attitude, améliorent leurs connaissances

et/ou renforcent leurs compétences à la suite de leur participation au programme (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Mertens & Wilson, 2012). Le troisième niveau, le **comportement**, fait référence aux changements de performance (comportement) dans un contexte professionnel réel ou une situation simulée, en fonction de la participation au programme (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Mertens & Wilson, 2012). Enfin, le quatrième niveau, celui des **résultats**, fait référence à l'impact du programme en termes de capacité à atteindre ses objectifs, ou aux résultats finaux des participant-es au programme (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Mertens & Wilson, 2012). Bien que ce modèle puisse être utilisé pour répondre à n'importe quelle catégorie de questions d'évaluation, compte tenu de l'objectif pour lequel il a été développé, il est généralement

utilisé pour répondre aux questions relatives à la mise en œuvre et à l'efficacité dans le cadre de l'évaluation d'un programme.

Par exemple, pour évaluer et rendre compte d'un programme de stage de huit mois organisé pendant l'année scolaire, on pourrait utiliser des enquêtes de réaction (avec des mesures et des questions quantitatives et qualitatives) pour mesurer la satisfaction des étudiant-es à l'égard du programme; un test en ligne couvrant les résultats d'apprentissage prévus du programme pour l'acquisition de connaissances afin d'évaluer l'**apprentissage** des étudiant-es; des scénarios de jeux de rôle pour évaluer le **comportement**; et le retour d'information écrit des mentor-es ainsi que les journaux de réflexion des étudiant-es pour évaluer les **résultats**.



Modèle des quatre niveaux de Kirkpatrick

(Mertens & Wilson, 2012)

Exemple de questionnaire pour les étudiant·es de l'AIT : Réaction à l'évaluation

Nous vous invitons à nous faire part de vos réactions et de vos commentaires en toute honnêteté. Vos commentaires nous aideront à évaluer ce programme d'AIT et à améliorer les futurs programmes d'AIT.

1. Quelle est votre appréciation du programme AIT? (intérêt, bénéfique pour votre apprentissage académique, qualité du travail accompli, etc.)

Excellent Très bon Bon Passable Médiocre

Commentaires et suggestions :

2. Comment évaluez-vous votre mentor·e? (connaissance du domaine, capacité à communiquer, soutien, sympathie, etc.)

Excellent Très bon Bon Passable Médiocre

Commentaires et suggestions :

3. Comment évaluez-vous les établissements dans lesquels vous avez effectué votre stage d'AIT? (par exemple, bâtiment/clinique/ paysage, emplacement, confort, commodité, etc.)

Excellent Très bon Bon Passable Médiocre

Commentaires et suggestions :

4. Comment évaluez-vous votre charge de travail et votre emploi du temps? (quantité de travail, nombre d'heures, etc.)

Excellent Très bon Bon Passable Médiocre

Commentaires et suggestions :

Exemple de questionnaire pour les étudiant-es de l'AIT (suite)

5. Comment évaluez-vous le programme d'AIT en tant qu'expérience éducative visant à améliorer votre diplôme universitaire?

- Excellent Très bon Bon Passable Médiocre

Commentaires et suggestions :

6. Dans quelle mesure le stage d'AIT correspondait-il à vos besoins et à vos intérêts?

- Pas du tout Dans une certaine mesure Beaucoup

Commentaires et suggestions :

7. Qu'est-ce qui aurait pu améliorer votre expérience?

Exemple de guide d'entretien avec un-e étudiant-e en AIT : Comportement d'évaluation

Processus :

La personne qui procède à l'entretien passe en revue le stage d'AIT avec les étudiant-es et souligne les comportements que le stage a encouragés. Cette personne précise ensuite l'objectif de l'entretien, qui est d'évaluer les expériences de placement des étudiant-es afin de pouvoir les améliorer à l'avenir. Plus précisément, l'entretien permettra de déterminer dans quelle mesure les comportements suggérés ont été appliqués. S'ils n'ont pas été appliqués, l'évaluation cherchera à en connaître les raisons.

Questions d'entretien :

1. Quels sont les comportements spécifiques qui vous ont été enseignés et encouragés?
2. Lorsque vous étiez en stage, dans quelle mesure étiez-vous désireux de changer votre ou vos comportements?
3. De votre point de vue, dans quelle mesure étiez-vous bien équipé-e pour faire ce que l'on vous demandait pendant votre stage?
 - Si vous ne faites pas certaines des choses que l'on vous a encouragé et enseigné à faire, pourquoi ne le faites-vous pas?
4. Dans quelle mesure envisagez-vous de faire les choses différemment à l'avenir?
5. Quelles sont vos suggestions pour rendre votre stage d'AIT plus utile?

Adapté de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006).

Paradigme pragmatique : Modèle CIPP

Contrairement au paradigme postpositiviste, l'approche pragmatique rejette l'idée que la « vérité » peut être découverte par des méthodes scientifiques, et valorise plutôt le bon sens et la pensée pratique (Mertens & Wilson, 2012). Les pragmatiques considèrent qu'il est utile d'évaluer les résultats produits et la manière dont ils sont utilisés (Christians, 2005; Mertens & Wilson, 2012) plutôt que de procéder à une évaluation pour le plaisir. D'un point de vue ontologique, les pragmatistes pensent qu'il existe une seule réalité, mais qu'elle est interprétée de différentes manières par différentes personnes. La croyance épistémologique appartenant au paradigme pragmatique met l'accent sur l'étude de ce qui présente un intérêt ou une valeur pour un·e expert·e en évaluation (Tashakkori & Teddlie, 1998) et sur le fait de ne pas se détacher des données. Enfin, la préférence méthodologique des expert·es en évaluation pragmatiques va aux méthodes mixtes, ce qui renforce l'idée que la méthode doit toujours correspondre à l'objectif de l'étude (Patton, 2002).

L'un des théoriciens fondateurs de ce paradigme est Ralph Tyler, connu pour son approche de l'évaluation basée sur les objectifs (Christie & Alkin, 2005). L'évaluation basée sur des objectifs implique :

1. Formuler une déclaration d'objectifs éducatifs;
2. Classer ces objectifs en grands types;
3. Définir et affiner chacun de ces types d'objectifs en termes de comportement;
4. Cibler les situations dans lesquelles on peut s'attendre à ce que les élèves manifestent ces types de comportement;
5. Sélectionner et essayer des méthodes prometteuses pour obtenir des preuves concernant chaque type d'objectif;

6. Sélectionner, sur la base d'essais préliminaires, les méthodes d'évaluation les plus prometteuses en vue d'un développement et d'une amélioration ultérieurs; et
7. Concevoir des moyens d'interpréter et de réviser les résultats (Christie & Alkin, 2005, p. 281).

Cette approche relie les objectifs du programme aux mesures des résultats et constitue le précurseur du modèle CIPP de Stufflebeam pour l'évaluation des programmes. Daniel Stufflebeam a commencé sa carrière au milieu des années 1960 en élaborant des objectifs pour des programmes éducatifs et en mesurant ensuite les résultats pour voir si ces objectifs avaient été atteints. Sur la base de ce travail original, Stufflebeam a développé le modèle CIPP (context, input, process, product) (Stufflebeam et coll., 1971). Les travaux de Stufflebeam et le modèle CIPP ont modifié l'orientation de l'évaluation, qui est passée de la mesure des objectifs à un « processus d'identification et d'appréciation des alternatives de décision » (Stufflebeam, 1982, p. 16). Le modèle CIPP est utilisé pour répondre aux questions relatives à l'évaluation des besoins, à la mise en œuvre et à l'efficacité dans le cadre de l'évaluation des programmes, la qualité de l'évaluation étant jugée en fonction de l'utilité des résultats de l'évaluation. Dans ce modèle, les parties prenantes et leur besoin d'information sont pris en compte et intégrés dans le processus d'évaluation.

Le CIPP est un modèle d'évaluation visant à évaluer le contexte, les entrées, les processus et les produits d'un programme. Mertens et Wilson (2012) décrivent l'**évaluation du contexte** comme fournissant la vue d'ensemble dans laquelle un programme et son évaluation existent. Plus précisément, l'évaluation du contexte peut être utilisée pour évaluer les besoins, les problèmes, les atouts ou les opportunités d'une organisation afin de planifier une expérience professionnelle structurée adaptée à cette organisation (Mertens & Wilson, 2012; Stufflebeam & Coryn, 2014). L'**évaluation des entrées**

nécessite la collecte d'informations sur la mission, les objectifs, le plan, les mandants, le personnel, le calendrier, les ressources, les progrès accomplis, les réalisations et/ou les reconnaissances (Stufflebeam, 2007). L'évaluation d'un programme d'AIT pourrait porter sur les objectifs du programme, les plans de recrutement de nouveaux lieux de travail ou le calendrier de mise en relation des étudiant·es avec les superviseur·es des lieux de travail et les expériences professionnelles structurées. Ces données pourraient ensuite servir à l'allocation des ressources et à la planification des programmes pour l'année académique à venir. Alors que les évaluations des entrées se concentrent davantage sur la planification des programmes, les évaluations des processus ciblent la qualité et l'adéquation de la mise en œuvre d'un programme (Mertens & Wilson, 2012; Stufflebeam & Coryn, 2014). L'**évaluation des processus** est utile pour déterminer si les résultats éventuellement déficients d'un programme sont dus au programme lui-même ou à une mise en œuvre inadéquate (Stufflebeam & Coryn, 2014). Lors de l'évaluation du processus d'un programme d'AIT, l'expert·e en évaluation peut examiner si et comment les résultats d'apprentissage escomptés du programme sont atteints, ainsi que les stratégies d'amélioration possibles. Enfin, l'**évaluation des produits** permet de déterminer et d'évaluer les résultats voulus et non voulus d'un programme (Stufflebeam & Coryn, 2014). Le retour d'information sur les résultats d'un programme d'AIT peut être utile pour rendre compte de l'efficacité du programme et justifier la poursuite ou le renforcement du soutien. Le retour d'information sur l'évaluation du produit est important à la fois pendant et à la fin de l'expérience d'AIT et peut être recueilli par divers moyens, notamment des enquêtes, des entretiens de groupe, des études de cas, des exemples concrets (par exemple, des documents écrits ou des produits de travail), des comparaisons par rapport à une liste de contrôle complète ou des comparaisons avec soi-même à différents moments du programme. En combinant ces quatre concepts, le modèle CIPP peut et doit être utilisé dans les évaluations formatives et sommatives des programmes d'AIT.

Le modèle CIPP peut être utile pour évaluer le développement et la conduite d'un programme d'AIT ou pour juger de ses résultats positifs et négatifs. Selon Stufflebeam et Coryn (2014), le modèle CIPP « incarne l'affirmation selon laquelle les groupes sociaux ne peuvent améliorer leurs programmes, services et produits que s'ils apprennent quels sont leurs points faibles et leurs points forts » (p. 336). Par exemple, pour évaluer les points à améliorer dans un programme coopératif utilisant le modèle CIPP, vous pourriez distribuer des questionnaires aux superviseur-es des lieux de travail participant-es et y inclure des questions telles que : Dans quelle mesure ce programme a-t-il répondu aux besoins de l'organisation sur le lieu de travail? (**contexte**); Dans quelle mesure les résultats d'apprentissage du programme ont-ils été convertis en un plan d'apprentissage solide et réalisable pour les étudiant-es de votre organisation? (**entrées**); Dans quelle mesure le plan d'apprentissage a-t-il été mis en œuvre comme prévu? (**processus**); le programme d'AIT a-t-il eu des effets secondaires négatifs ou positifs imprévus? (**produit**).

Paradigme pragmatique : Cadre RE-AIM

Un autre modèle d'évaluation populaire est le cadre RE-AIM (reach, efficacy, adoption, implementation et maintenance). Le cadre RE-AIM, développé par Glasgow et coll. (1999), gagne en popularité dans le domaine de la science de la mise en œuvre comme moyen d'aider à planifier des programmes d'intervention fondés sur la recherche et d'améliorer leurs chances de fonctionner dans un contexte réel (<http://www.re-aim.org>). Ce cadre est utilisé pour examiner la validité interne et la transférabilité d'un programme dans différents contextes (Glasgow et coll., 1999) et peut être utilisé pour répondre à des questions sur l'évaluation des besoins, la mise en œuvre et l'efficacité dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'AIT.

Dans ce cadre, la **portée** fait référence à la proportion de la population cible qui a participé au programme d'AIT et aux caractéristiques de ces participant-es au programme (p. ex. proportion de la population étudiante, caractéristiques démographiques des étudiant-es) (Glasgow et coll., 1999). L'**efficacité** fait référence aux conséquences positives et négatives de la participation à un programme (Glasgow et coll., 1999). Pour l'AIT, les mesures des résultats positifs peuvent inclure des facteurs tels que les résultats d'apprentissage obtenus, la satisfaction de l'étudiant-e et du lieu de travail, la productivité sur le lieu de travail et l'emploi après l'obtention du diplôme. De même, les exemples de mesures des résultats négatifs comprennent les problèmes sur le lieu de travail et les conséquences du temps et des efforts consacrés à l'expérience professionnelle structurée. L'**adoption** fait référence à la proportion d'établissements qui prévoient d'adopter le programme (Glasgow et coll., 1999). Pour l'évaluation du programme d'AIT, il peut s'agir de l'adoption du programme dans l'ensemble de l'établissement ou sur les lieux de

travail. La **mise en œuvre** fait référence à la mesure dans laquelle le programme est mis en œuvre comme prévu (Glasgow et coll., 1999). Pour l'évaluation du programme d'AIT, cela pourrait impliquer un examen du degré d'alignement des opérations du programme sur ses plans initiaux, ainsi que des points forts et des défis du processus de mise en œuvre du programme. Enfin, le **maintien** fait référence à la mesure dans laquelle un programme est maintenu dans le temps (par exemple, la durée du programme d'AIT et la durabilité du partenariat) (Glasgow et coll., 1999). Dans ce cadre, l'efficacité d'un programme est une combinaison d'efficacité et de mise en œuvre (Glasgow et coll., 1999).

Le cadre RE-AIM peut être utilisé pour évaluer un programme d'AIT ou la mise en œuvre de l'expérience professionnelle structurée de l'étudiant-e ou des étudiant-es en vue d'atteindre les résultats escomptés sur le lieu de travail - en particulier les expériences professionnelles dans lesquelles l'accent est mis sur l'application de la théorie à la pratique pour mettre en œuvre le changement.

R

Reach (Portée)

Proportion de la population cible qui a participé au programme

E

Efficacy (Efficacité)

Taux de réussite défini par la différence entre les résultats positifs et les résultats négatifs

A

Adoption

Proportion d'établissements qui prévoient d'adopter le programme

I

Implementation (Mise en œuvre)

Mesure dans laquelle le programme est mis en œuvre comme prévu

M

Maintenance (Maintien)

Mesure dans laquelle un programme est maintenu dans le temps

❖ | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Contexte

- Dans quelle mesure votre programme d'AIT cible-t-il les besoins importants de la communauté et des bénéficiaires?
- Quels sont les facteurs contextuels qui facilitent la réussite de l'AIT? Quels sont les facteurs qui font obstacle?

Entrée

- Quelles sont les approches les plus prometteuses de l'AIT pour atteindre les résultats et objectifs d'apprentissage fixés?
- Comment concevoir, financer et mettre en œuvre efficacement l'approche la plus prometteuse?
- Quels pourraient être les obstacles à une mise en œuvre efficace?
- Dans quelle mesure la structure, la procédure et le plan de votre programme d'AIT sont-ils cohérents avec les valeurs, la déclaration de mission et les objectifs de votre établissement d'enseignement?

Processus

- Quels sont les éléments et/ou activités essentiels du stage structuré (explicités et implicites)?
- Comment ces activités sont-elles liées aux objectifs et aux résultats escomptés du programme d'études?
- Quels sont les aspects du processus de mise en œuvre qui facilitent la réussite ou qui constituent des obstacles à l'expérience de l'AIT?

Produit

- Quels sont les résultats d'apprentissage que vous essayez d'atteindre grâce à l'expérience professionnelle structurée?
- Quel est l'impact de l'AIT sur les étudiant-es, les superviseur-es sur le lieu de travail/les organisations sur le lieu de travail, l'établissement d'enseignement et la communauté au sens large?
- Quel impact inattendu l'AIT a-t-il eu sur les étudiant-es, les superviseur-es sur le lieu de travail/les organisations sur le lieu de travail, l'établissement universitaire et/ou la communauté au sens large?

Adapté de Mertens & Wilson (2012) et Stufflebeam & Coryn (2014).

dans le cadre de ce paradigme doivent être conscients de leurs propres valeurs personnelles et de la manière dont ces valeurs influencent le processus et les résultats de la recherche (Ponterotto, 2005). Les constructivistes considèrent également qu'il n'est pas possible d'éliminer les valeurs de l'expert-e en évaluation du processus de recherche, mais qu'elles doivent au contraire en faire partie intégrante (Mertens & Wilson, 2012). La perspective ontologique des constructivistes est qu'il existe de multiples perspectives et vues de la réalité construites par la société (Guba & Lincoln, 2005). La réalité et la connaissance sont co-construites dans le cadre d'un paradigme constructiviste, notamment par le biais d'un dialogue interactif et significatif entre le chercheur et les participant-es à la recherche. Par conséquent, l'épistémologie des constructivistes « exige un contact interpersonnel étroit et prolongé avec les participant-es afin de faciliter leur construction et leur expression de l'expérience vécue étudiée » (Ponterotto, 2005, p. 131). Enfin, pour être en mesure de co-construire la réalité et d'avoir des interactions significatives avec les participant-es à la recherche, les chercheur-euses utilisent souvent des méthodes qualitatives (par exemple, entretiens, observation, examen de documents) (Mertens, 2010; Mertens & Wilson, 2012); bien que les chercheur-euses ne soient pas limitées à la collecte de données qualitatives (Lincoln, 2010). Les approches méthodologiques courantes comprennent, par exemple, l'évaluation narrative, l'ethnographie, l'évaluation autoethnographique, l'histoire orale et la phénoménologie.

Bien qu'il n'existe aucun modèle d'évaluation de programme spécifiquement dérivé des travaux des théoricien-nes constructivistes, l'approche de l'évaluation sans objectif de Scriven relève du paradigme constructiviste et s'applique bien à l'évaluation des programmes d'AIT.

L'approche sans objectif de l'évaluation est une approche ou une position adoptée par l'expert-e en évaluation dans le processus d'évaluation et n'est pas nécessairement un modèle d'évaluation autonome formalisé

Paradigme constructiviste : Approche de l'évaluation sans objectif de Scriven

L'approche constructiviste de l'évaluation tente de comprendre le sens des choses du point de vue de ceux qui ont vécu

les expériences (Schwandt, 2000). L'acte d'évaluation consiste donc à rendre visibles ces interprétations pour les parties prenantes impliquées dans le processus d'évaluation. En conséquence, la position axiologique des constructivistes est que les expert-es en évaluation opérant

comme les paradigmes postpositivistes et pragmatiques discutés précédemment. Alignée sur les valeurs fondamentales du paradigme constructiviste, l'approche d'évaluation sans objectif de Michael Scriven suggère que les expert-es en évaluation devraient limiter leur rôle à examiner si les programmes atteignent ou non leurs objectifs déclarés et être plutôt s'intéresser à la découverte des résultats imprévus d'un programme (Mertens & Wilson, 2012; Stufflebeam & Coryn, 2014). Par conséquent, l'objectif de l'évaluation dans le cadre d'une approche sans objectif est de déterminer le mérite et la valeur du programme étudié, indépendamment des résultats escomptés (Mertens & Wilson, 2012). Dans le cadre de cette approche, l'accent est également mis sur l'intégration de nouvelles perspectives dans le processus d'évaluation des programmes - en particulier des expert-es en évaluation supplémentaires qui ne connaissent pas les objectifs déclarés du programme et recherchent donc tous les effets d'un programme indépendamment des objectifs fixés (Stufflebeam & Coryn, 2014). Le

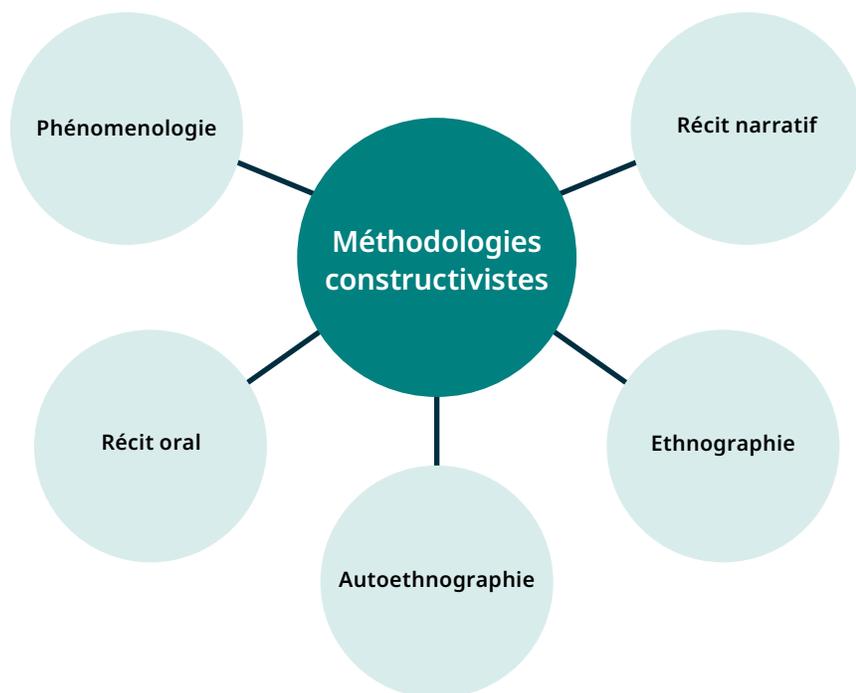
raisonnement qui sous-tend cette approche est le suivant : « Si un programme fait ce qu'il est censé faire, l'évaluation [sans objectif] devrait le confirmer » (Stufflebeam & Coryn, 2014, p. 348).

Par exemple, vous pourriez solliciter des expert-es en évaluation externes qui ne connaissent pas les objectifs spécifiques et les résultats d'apprentissage escomptés du programme d'AIT pour mener l'évaluation du programme. Les expert-es en évaluation peuvent ensuite mener des entretiens avec des groupes cibles et des observations pour déterminer les résultats que les superviseur-es sur le lieu de travail et les étudiant-es considèrent comme ayant été atteints. Voici quelques exemples de questions sans objectif : Quels ont été les effets positifs et négatifs du programme? Qu'a-t-on appris? Comment ces effets sont-ils jugés au regard de critères de mérite, tels que la qualité de la collaboration au sein de la communauté? Quelle est l'importance des résultats du programme par rapport aux besoins des étudiant-es concerné-es et de la communauté environnante?

Paradigme constructiviste : Approche de l'étude de cas

Une deuxième approche de l'évaluation dans le cadre du paradigme constructiviste est l'approche par étude de cas. Les études de cas peuvent être utilisées pour comprendre les activités quotidiennes d'un programme particulier afin de découvrir des significations cachées (Mertens & Wilson, 2012). Cette approche se caractérise par un examen approfondi et non interventionniste du cas dans son contexte naturel, suivi d'un rapport éclairant (Stufflebeam & Coryn, 2014). Dans le cadre de cette approche, l'expert-e en évaluation travaillerait en étroite collaboration avec les principales parties prenantes du programme pour mener à bien l'évaluation, y compris la co-construction de recommandations pour le programme sur la base des résultats de l'évaluation. En fin de compte, l'expert-e en évaluation « prépare et publie un rapport approfondi sur le cas, avec des informations descriptives et des jugements, les perceptions des différentes parties prenantes et des expert-es, et des conclusions sommaires » (Stufflebeam & Coryn, 2014, p. 292). Par exemple, si vous avez reçu des commentaires négatifs de la part d'étudiant-es qui, année après année, participent à une expérience de terrain dans la même organisation communautaire, vous pouvez choisir de réaliser une étude de cas afin de mieux comprendre l'organisation et ses contributions à la facilitation de l'apprentissage des étudiant-es. À ce titre, l'expert-e en évaluation peut interroger les étudiant-es sur leur expérience, organiser des groupes de discussion avec les employé-es de l'organisation et les superviseur-es de l'AIT, et effectuer des visites inopinées à la clinique. Un compte rendu détaillé de la clinique et des expériences des étudiant-es et des superviseur-es sur le lieu de travail pendant l'expérience sur le terrain pourrait être utilisé pour déterminer s'il s'agit d'un partenariat qu'il vaut la peine de maintenir à l'avenir.

Paradigme constructiviste : Approche de l'évaluation sans objectif de Scriven





Les questions d'évaluation des besoins se préoccupent de savoir si un besoin existe et de formuler des recommandations pour répondre à ce besoin.

Paradigme transformatif : évaluation participative et transformatrice

Le paradigme transformatif se concentre principalement sur la résolution des problèmes de pouvoir et d'inégalité dans le but de promouvoir les droits de la personne et la justice sociale (Mertens & Wilson, 2012). Les perspectives théoriques qui abordent les questions d'inégalités de pouvoir, l'impact des privilèges et leurs conséquences sur la réalisation de la justice sociale comprennent la théorie critique, la théorie féministe, la théorie postcoloniale et autochtone, la théorie queer, le marxisme, la théorie critique de la race et la théorie du handicap. Denzin et Lincoln (2005) écrivent : « Ce paradigme... articule une ontologie basée sur le réalisme historique,

une épistémologie transactionnelle et une méthodologie à la fois dialogique et dialectique » (p. 187). Les hypothèses axiologiques du paradigme transformatif s'articulent autour de quatre principes :

1) l'importance du respect des cultures; 2) la promotion de la justice sociale; 3) la promotion des droits humains; et 4) la lutte contre les inégalités (Mertens, 2009).

Les principes d'éthique, de respect, de bienfaisance et de justice sont pertinents pour un-e expert-e en évaluation transformatrice (Mertens & Wilson, 2012). La perspective ontologique d'un-e expert-e en évaluation transformatrice est que la réalité est multiforme et qu'il existe de nombreuses opinions différentes sur ce qu'est la réalité (Mertens & Wilson, 2012). Le paradigme transformatif « interroge les versions de la réalité sur la base des

inégalités de pouvoir et des conséquences de l'acceptation d'une version de la réalité plutôt qu'une autre » (Mertens & Wilson, 2012, p. 169). L'hypothèse épistémologique des expert-es en évaluation transformatrice est que la connaissance est construite dans un contexte de pouvoir et de privilège, avec des conséquences liées à la version de la connaissance qui est privilégiée (Mertens & Wilson, 2012). Pour ce faire, les expert-es en évaluation doivent entretenir des relations étroites de collaboration et de coopération avec les parties prenantes. Enfin, la position méthodologique d'un-e expert-e en évaluation transformatrice soutient qu'aucune méthodologie unique ne représente au mieux ce paradigme. Les décisions méthodologiques sont plutôt prises pour faciliter l'utilisation du processus et des résultats afin d'améliorer

la justice sociale, d'identifier les forces systématiques qui soutiennent le statu quo et de reconnaître la nécessité d'une relation réflexive entre les parties prenantes et l'expert-e en évaluation (Mertens & Wilson, 2012).

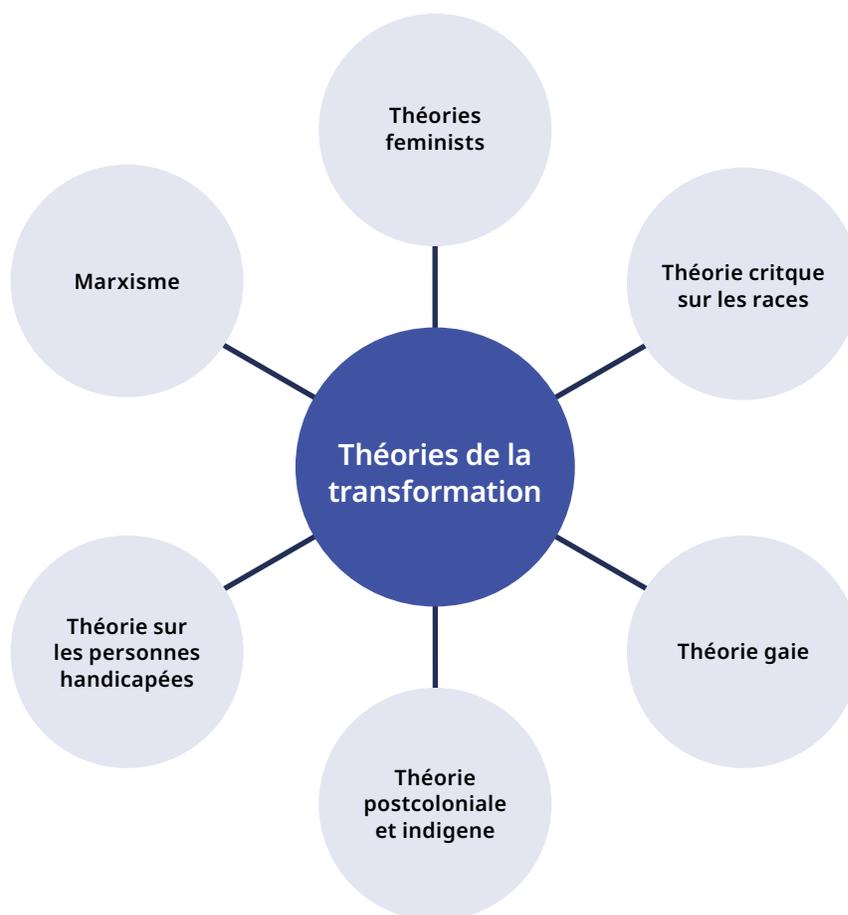
Comme pour le paradigme constructiviste, il n'existe pas de modèles d'évaluation spécifiques dans ce paradigme. Au contraire, toute approche théorique visant à renforcer la justice sociale peut être appliquée à l'évaluation du programme, ce qui permet d'inscrire l'évaluation dans le paradigme de la transformation. Parmi les théories applicables, on peut citer les théories féministes, la théorie critique de la race, la théorie queer et les théories postcoloniales et autochtones (Mertens, 2009). L'une des approches de ce paradigme qui peut s'avérer utile pour l'évaluation des programmes d'AIT est l'approche transformative participative de l'évaluation.

L'approche participative et transformative de l'évaluation a été largement développée par les travaux de Donna Mertens. Mertens et Wilson (2012) décrivent cette approche comme « menée avec l'intention de stimuler une action directement liée à la promotion de la justice sociale » (p. 211). Ce type d'évaluation inclut des groupes de personnes marginalisées dans le but de remédier aux inégalités de pouvoir et est ancré dans la proposition selon laquelle toutes les revendications de connaissances sont situationnelles (Mertens & Wilson, 2012; Stufflebeam & Coryn, 2014). Dans le cadre de cette approche, les méthodes mixtes sont courantes, à la fois qualitatives et quantitatives, et les questions d'évaluation sont souvent dérivées des groupes marginalisés au sein d'un programme particulier. L'évaluation participative transformative nécessite une relation interactive et collaborative entre l'expert-e en évaluation et les participant-es au programme. Il est donc essentiel que les participant-es soient inclus à chaque étape de l'évaluation - planification, conduite, analyse, interprétation et utilisation des résultats (Stufflebeam & Coryn, 2014). L'intérêt d'une approche transformative de l'évaluation réside dans le fait qu'elle peut

conduire à des changements politiques en faveur d'une plus grande justice sociale.

Par exemple, un expert-e en évaluation visite le site d'un programme de stages d'été où les étudiant-es sont employé-es en tant que stagiaires dans une société de gestion d'investissements. L'expert-e en évaluation remarque que la structure de pouvoir est composée principalement d'hommes occupant des fonctions de directeur et de femmes effectuant des tâches administratives, rôles qui se reflètent également parmi les stagiaires

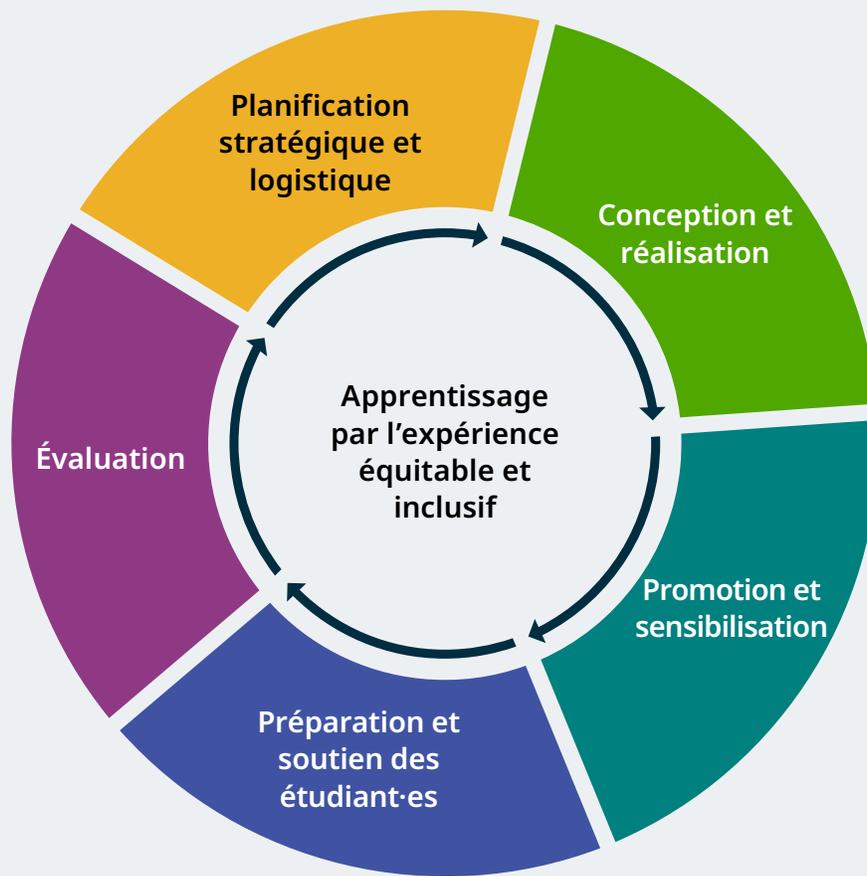
hommes et femmes. Après avoir mené des entretiens avec le personnel du chantier, l'expert-e en évaluation rédige un rapport final qui met l'accent sur le fait que les membres du personnel et les stagiaires féminins n'ont pas les mêmes possibilités de diriger les décisions prises sur le chantier. À la suite de ce rapport, l'entreprise a révisé sa politique en matière d'équité et d'égalité, a recruté davantage de femmes à des postes de direction et a équilibré le travail des stagiaires masculins et féminins au sein de l'entreprise.



Advancing Equitable and Inclusive Experiential Learning Opportunities Framework de l'Université de Toronto

L'Advancing Equitable and Inclusive Experiential Learning Opportunities est un cadre en cinq étapes créé par l'Université de Toronto. L'objectif est d'équiper les praticien·nes de l'AIT pour proposer des programmes équitables, inclusifs, accessibles et attrayants. L'un des aspects du cadre qui relie chaque étape est l'accent mis sur l'autoréflexion critique dans le développement d'un programme d'AIT de qualité. Il est important que les praticien·nes de l'AIT s'engagent dans des activités d'autoréflexion critique tout au long du programme d'AIT, car cela les aide à évaluer leur rôle et leur position en tant que conseiller·ère et à apprendre comment fournir des espaces de travail et des soutiens scolaires de qualité aux étudiant·es en AIT (Eady et al., 2022; Jackson et coll., 2017; Nielsen et coll., 2022). Ce cadre permet également aux praticien·nes de l'AIT d'évaluer leur travail, d'identifier les pratiques nuisibles ou exclusives existantes et de les ajuster de manière pratique. Le cadre en cinq étapes implique un processus continu de planification stratégique et de logistique, de conception et de mise en œuvre, de promotion et de sensibilisation, de préparation des étudiant·es, de soutien et d'évaluation. Fait important, ce processus permet d'harmoniser les aspects de l'apprentissage par l'expérience avec les principes d'équité, de diversité et d'inclusion, ce qui est essentiel à la nature itérative et contextuelle des programmes d'AIT de qualité (Craig et coll., 2022; Jackson et coll., 2023).

Cadre en cinq étapes pour promouvoir un apprentissage par l'expérience équitable et inclusif



Advancing Equitable and Inclusive Experiential Learning Opportunities Framework de l'Université de Toronto (suite)

Voici un aperçu de chaque étape du cadre :

1. **Planification stratégique et logistique** : Les praticien·nes sont invité·es à réfléchir aux personnes impliquées dans le développement de leur programme d'AIT et à la manière dont des relations significatives peuvent être développées avec les partenaires. On propose ensuite des suggestions sur les types de financement disponibles pour les programmes d'AIT, tels que le soutien à l'enseignement, le personnel administratif et les bureaux d'enregistrement des collèges. La participation à une formation inclusive (telle qu'une formation sur les préjugés inconscients) avant le début du programme est également encouragée.
2. **Conception et réalisation** : Cette étape met l'accent sur l'équité, la diversité et l'inclusion, ce qui encourage les praticien·nes à prendre en compte les besoins de la population étudiante visée, les aides à l'accessibilité pour les environnements de travail virtuels et physiques (par exemple, fournir des sous-titres dans les espaces de réunion virtuels), et à incorporer les principes de la conception universelle de l'apprentissage lors de l'évaluation et de la réflexion de l'étudiant·e.
3. **Promotion et sensibilisation** : À ce stade, il est suggéré d'accueillir d'ancien·nes participant·es à l'AIT pour partager leurs expériences, d'utiliser un langage accessible et inclusif dans les activités promotionnelles (par exemple, un langage qui tient compte du genre) et de faire preuve de transparence dans l'affichage de l'AIT en ce qui concerne les attentes, afin que les étudiant·es soient les mieux placé·es pour prendre une décision en connaissance de cause. Cela inclut le lieu et les possibilités de transport, la rémunération et les types de soutien disponibles.
4. **Préparation et soutien des étudiant·es** : Compte tenu des besoins croisés de chaque étudiant·e, cette étape demande aux praticien·nes de se familiariser avec les différentes demandes d'adaptation, d'envisager des moyens d'éliminer les obstacles à la participation à l'AIT (comme l'offre d'options de travail flexibles) et de proposer une formation à la sensibilisation culturelle aux employeurs.
5. **Évaluation** : Cette étape met en évidence la valeur d'un retour d'information et d'une évaluation cohérents de la part des étudiant·es et des employeurs. Les praticien·nes sont guidé·es pour réfléchir aux points forts et aux défis de l'expérience de l'AIT pour toutes les parties prenantes, organiser un comité consultatif d'étudiant·es et de partenaires pour évaluer le programme d'AIT et réfléchir de manière critique à leur propre rôle dans le programme.



Il importe de déterminer quel paradigme et quel modèle d'évaluation seront appropriés afin d'orienter la manière dont l'évaluation est menée, l'interprétation des constatations de l'évaluation et les normes d'évaluation de la qualité de l'évaluation même du programme.



Considérations éthiques

Bien qu'il ne soit pas possible de fournir un résumé complet de toute la littérature publiée sur les pratiques efficaces en matière d'évaluation de programmes, ce chapitre ne serait pas complet s'il n'abordait pas quelques considérations éthiques à prendre en compte lors de l'évaluation d'un programme d'AIT.

Q | TERMINOLOGIE CLÉ

La **confidentialité** signifie que les données sont collectées, analysées, stockées et communiquées de manière à ce qu'il soit impossible de remonter jusqu'à la personne qui les a fournies.

L'**anonymat** signifie qu'aucune information identifiable n'est attachée aux données.

(Mertens & Wilson, 2012, p. 415)

“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

Collège Conestoga

Le Collège Conestoga propose des programmes coopératifs dans divers domaines, notamment l'architecture, l'administration des affaires, la justice communautaire et pénale, la technologie de l'ingénierie informatique, l'ingénierie des systèmes électroniques, la gestion des ressources humaines, les relations publiques et la technologie du travail du bois. Au Collège Conestoga, nous avons une équipe de personnes qui travaillent dans les coulisses pour s'assurer que ces programmes offrent une expérience éducative précieuse pour les étudiant-es. L'évaluation du programme est un élément important de la mise en œuvre d'un programme d'AIT. En tant qu'ancienne présidente d'un comité d'éthique de la recherche, j'encourage les personnes responsables de la collecte de données pour l'évaluation de programmes à consulter leur service d'éthique de la recherche. Bien que l'évaluation des programmes ne relève pas de la compétence des comités d'éthique de la recherche selon la déclaration de politique générale des trois Conseils, la collecte des données soulève de nombreuses questions éthiques. Votre comité d'éthique de la recherche peut vous aider à identifier ces préoccupations et à concevoir des processus qui génèrent des données utiles de la manière la plus éthique possible.

Jane McDonald, PhD

Professeure, ÉSchool of Health and Life Sciences and Community Service
Collège Conestoga

Avant d'entamer une évaluation du programme d'AIT, il est recommandé de consulter le comité d'éthique de la recherche de votre établissement pour discuter des considérations éthiques de votre évaluation spécifique et des exigences potentielles en matière d'approbation éthique. Bien que plusieurs auteurs notent que les questions éthiques sont présentes à tous les stades du processus d'évaluation, les préoccupations sont particulièrement importantes lorsqu'il s'agit de questions d'échantillonnage (Hatry et coll., 2010; Mertens & Wilson, 2012). Plus précisément, les expert-es en évaluation doivent avoir à l'esprit des questions de consentement éclairé, de confidentialité et d'anonymat et y prêter une attention particulière (Mertens & Wilson, 2012; Rossi et coll., 2004; Wholey et al., 2010). Le consentement éclairé est souvent obtenu par la remise aux participant-es d'une lettre contenant des informations sur l'étude, sur ce qui est demandé de chaque participant-e, sur les risques et/ou les avantages potentiels liés à la participation, sur la compensation (le cas échéant) et sur le droit de l'individu de se retirer de l'étude à n'importe quel moment. Mertens et Wilson (2012) décrivent le consentement éclairé comme le fait de savoir ce qu'une personne voudrait savoir avant de donner son consentement (éclairé) et d'accepter explicitement de participer (consentement). S'assurer que le consentement éclairé est correctement sollicité et donné est une étape essentielle pour maintenir de bonnes pratiques éthiques dans l'évaluation des programmes. Une attention particulière est requise pour faciliter le consentement éclairé de groupes spécifiques, tels

que les enfants, les personnes âgées, les personnes souffrant de maladies mentales et/ou les groupes autochtones et postcoloniaux (Mertens & Wilson, 2012).

La confidentialité et l'anonymat sont également des préoccupations prudentes dans le processus d'évaluation des programmes en raison de l'interaction entre les expert-es en évaluation et les participant-es/parties prenantes (Mertens & Wilson, 2012). La **confidentialité** consiste à « collecter, analyser, stocker et communiquer des données de manière à ce qu'elles ne permettent pas de remonter à la personne qui les a fournies » (Mertens & Wilson, 2012, p. 415). L'**anonymat** signifie « qu'aucune information permettant une identification unique n'est attachée aux données; personne, pas même l'expert-e en évaluation, ne peut relier les données à l'individu » (Mertens & Wilson, 2012, p. 415). Ces deux concepts peuvent s'avérer difficiles à mettre en œuvre. Toutefois, les expert-es en évaluation doivent appliquer le principe éthique (fondamental) du respect (voir le tableau ci-dessous pour d'autres principes relatifs à l'évaluation des programmes) afin de minimiser les problèmes de confidentialité et d'anonymat (Mertens & Wilson, 2012; Rossi et coll., 2004).

En général, cinq principes peuvent être utilisés pour guider les expert-es en évaluation tout au long du processus d'évaluation du programme d'AIT.

RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES

Considérations éthiques dans l'évaluation des programmes

Principe	Explication
1. Enquête systématique	Les expert-es en évaluation mènent des enquêtes systématiques, basées sur des données, sur ce qui fait l'objet de l'évaluation.
2. Compétence	Les expert-es en évaluation fournissent des prestations compétentes aux parties prenantes.
3. Honnêteté et intégrité	Les expert-es en évaluation garantissent l'honnêteté et l'intégrité de l'ensemble du processus d'évaluation.
4. Respect des personnes	Les expert-es en évaluation respectent la sécurité, la dignité et l'estime de soi des personnes interrogées, des participant-es aux programmes, des client-es et d'autres parties prenantes avec lesquelles l'évaluation se déroule.
5. Responsabilité du bien-être général et public	Les expert-es en évaluation articulent et prennent en compte la diversité des intérêts et des valeurs qui peuvent être liés au bien-être général et/ou public.

Rossi et coll. (2004)



Consulter le comité d'éthique de votre établissement pour discuter des considérations morales spécifiques à votre évaluation et de la possibilité de devoir obtenir une approbation déontologique.



Résumé des pratiques efficaces pour l'évaluation du programme d'AIT

Malgré la diversité des termes utilisés pour décrire l'évaluation, celle-ci peut être définie comme le fait de juger de la valeur ou du mérite de quelque chose (Scriven, 1967).

La différence entre l'évaluation et l'évaluation de programme est que l'évaluation de programme « est une profession qui utilise des méthodologies formelles pour fournir des preuves empiriques utiles sur les entités publiques (telles que les programmes, les produits, les performances) dans des contextes de prise de décision qui sont intrinsèquement politiques et impliquent de multiples parties prenantes souvent conflictuelles, où les ressources sont rarement suffisantes et où les contraintes de temps sont importantes » (Mertens & Wilson, 2012, p. 248).

L'évaluation des programmes, telle que décrite par Fitzpatrick et coll. (2011), est important pour développer de bons programmes, aider à fournir des programmes à des parties prenantes changeantes dans des contextes changeants et aider à trouver des interventions qui permettent d'atteindre les objectifs.

Les différences entre l'évaluation et la recherche portent notamment sur l'objectif, l'approche adoptée, le caractère généralisable des résultats, les critères permettant de juger de leur adéquation et la préparation des personnes qui travaillent dans ces deux domaines.

Le processus d'évaluation comprend six étapes

1. Élaborer une question d'évaluation.
2. Choisir un paradigme d'évaluation.
3. Sélectionner un modèle d'évaluation.
4. Élaborer des outils d'évaluation.
5. Collecter et analyser les données.
6. Présenter les résultats aux parties prenantes.

L'évaluation a trois objectifs communs :

1. Mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins).
2. Cibler les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (évaluation de la mise en œuvre).

3. Rendre compte de la mesure dans laquelle le programme atteint les résultats escomptés (évaluation de l'efficacité du programme).

Les paradigmes d'évaluation des programmes d'AIT sont les suivants :

- **Postpositiviste** : Le paradigme postpositiviste est considéré dans les sciences sociales comme un moyen d'améliorer la société en appliquant des méthodes scientifiques pour explorer les lois du comportement humain, en raison de la croyance qu'il n'existe qu'une seule réalité connaissable avec un certain degré de probabilité.
- **Pragmatique** : Contrairement au paradigme postpositiviste, l'approche pragmatique rejette l'idée que la « vérité » peut être découverte par des méthodes scientifiques (Mertens & Wilson, 2012). Les expert-es en évaluation testent plutôt l'efficacité d'une intervention en recueillant des résultats qui permettent de tirer des conclusions sur une intervention particulière (Morgan, 2007).
- **Constructiviste** : L'approche constructiviste de l'évaluation tente de comprendre le sens des choses du point de vue des personnes qui vivent les expériences. L'acte d'évaluation consiste à rendre ces interprétations visibles pour les parties prenantes impliquées dans le processus d'évaluation.
- **Transformative** : Le paradigme transformatif se concentre principalement sur la résolution des problèmes de pouvoir et d'inégalité dans le but de promouvoir les droits humains et la justice sociale (Mertens & Wilson, 2012).

Les considérations éthiques dans l'évaluation des programmes comprennent le consentement éclairé, la confidentialité et l'anonymat. Les cinq principes directeurs de l'évaluation éthique des programmes sont les suivants :

1. l'enquête systématique;
2. la compétence;
3. l'honnêteté et l'intégrité;
4. le respect des personnes; et
5. la responsabilité du bien-être général et public.



7

Aller de l'avant avec l'AIT

Ce chapitre contient des recommandations à prendre en compte pour faire avancer les programmes d'AIT. Des suggestions sur la manière de mieux relier l'AIT aux programmes d'enseignement supérieur sont proposées. En outre, l'importance de l'établissement de partenariats de collaboration avec les organisations sur le lieu de travail est essentielle à chaque étape du processus d'AIT, et des suggestions sont faites pour améliorer ces relations.

Relier l'AIT au programme d'études du cursus académique

Ce guide s'est concentré sur les moyens d'améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée, notamment : la planification et le développement des acquis de l'apprentissage; l'évaluation et les activités de l'expérience professionnelle; les moyens de faciliter la réflexion des étudiant·es tout au long de l'expérience d'AIT; l'intégration de la théorie; l'offre d'opportunités d'expérimenter de nouvelles idées; et les approches de l'évaluation du programme.

Approche cohésive

L'expérience professionnelle est liée aux résultats d'apprentissage définis dans le cadre du programme d'études; l'accent est mis sur l'apprentissage continu

Approche de l'échafaudage

Expériences professionnelles multiples, de plus en plus stimulantes et liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'apprentissage approfondi

Approche ciblée

L'expérience professionnelle est liée aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique; l'accent est mis sur l'apprentissage enrichi

Approche diversifiée

Expériences professionnelles multiples dans une série de contextes liés aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'étendue de l'apprentissage

Bien que toutes ces recommandations soient bénéfiques pour l'amélioration du programme d'enseignement d'AIT, la programmation pourrait être encore améliorée par la création de liens pédagogiques solides, horizontaux et verticaux, dans l'ensemble des programmes d'études. Cela renforce le potentiel de l'AIT en tant qu'approche pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur. L'intégration des programmes d'AIT dans le cursus du programme universitaire dont ils font partie augmenterait l'étendue et la profondeur des résultats d'apprentissage qui peuvent guider l'expérience

professionnelle structurée et alignerait les pédagogies en classe et sur le lieu de travail. À l'appui de cette affirmation, Orrell (2011) affirme que « les programmes d'AIT devraient être intégrés au programme d'études de manière à ce que les attentes éducatives soient claires et qu'ils constituent un moyen d'intégrer l'apprentissage de la théorie et de la pratique » (p. 20).

Adapté de Campbell et coll. (2014), quatre approches différentes de l'intégration de l'AIT dans les programmes d'études sont proposées, à savoir l'approche cohésive, l'approche de l'échafaudage, l'approche

ciblée et l'approche diversifiée. Bien que présentées comme distinctes, dans de nombreux cas, les approches multiples peuvent coïncider et se compléter.

- **Approche cohésive :** L'approche cohésive, également appelée approche globale du programme, fait référence à la mise en correspondance de l'AIT et/ou des résultats d'apprentissage de l'AIT dans divers cours d'un programme universitaire « d'une manière cohésive et intégrée pour assurer le développement continu des connaissances, des compétences, de la pratique et de la confiance » (Campbell et coll., 2014, p. 21). Dans cette approche, les résultats d'apprentissage de l'expérience professionnelle sont intégrés verticalement dans le programme d'études. L'expérience professionnelle elle-même peut se dérouler parallèlement aux cours théoriques de l'étudiant ou au sein de ceux-ci, être intercalée à plusieurs moments du cursus ou constituer une expérience professionnelle unique et culminante qui intègre et améliore les résultats d'apprentissage progressivement développés dans le cadre du programme académique.

- **Approche de l'échafaudage :** L'approche de l'échafaudage intègre de multiples expériences professionnelles dans le programme scolaire et permet

un apprentissage approfondi grâce à la « progression d'expériences simples vers des expériences de plus en plus complexes et stimulantes » (Campbell et coll., 2014, p. 21). Dans le cas de l'approche par échafaudage, l'accent est mis sur la spécialisation et l'approfondissement de l'apprentissage par le biais d'expériences professionnelles de plus en plus stimulantes liées aux mêmes résultats d'apprentissage dans le cadre du programme d'études. Dans l'approche de l'échafaudage, les expériences professionnelles multiples peuvent se dérouler sur le même lieu de travail/ contexte mais avec des rôles et des responsabilités de plus en plus difficiles, ou elles peuvent se dérouler sur des lieux de travail/contextes différents.

- **Approche ciblée :** L'approche ciblée fait référence à « l'alignement explicite des activités d'apprentissage intégrées au travail sur les résultats d'apprentissage et l'évaluation » (Campbell et coll., 2014, p. 21) dans le cadre d'un cours particulier ou d'une matière spécifique. Cette approche permet d'améliorer les résultats de l'apprentissage grâce à une expérience professionnelle liée à un sujet spécifique. Alors que le cours et les résultats d'apprentissage associés existeraient dans un programme académique plus large, dans l'approche ciblée, les résultats d'apprentissage ne sont pas intégrés verticalement dans le programme avec l'intention d'un développement continu. L'approche ciblée est plutôt une opportunité d'apprentissage enrichi sur un sujet d'intérêt spécifique lié au programme d'études de l'étudiant.
- **Approche diversifiée :** L'approche diversifiée « expose les étudiant-es à un éventail de partenaires et de contextes industriels et communautaires » (Campbell et coll., 2014, p. 21). Dans cette approche, l'accent est mis sur l'étendue de l'apprentissage et de l'expérience grâce à l'offre de diverses expériences professionnelles liées aux mêmes résultats d'apprentissage dans le cadre du programme d'études.

“ | HISTOIRE DE RÉUSSITE

George Brown College

Au George Brown College, l'AIT est étroitement lié au programme d'études des étudiant-es et à leur progression au sein de ce programme. Ainsi, un-e étudiant-e de première année peut s'attacher à se familiariser avec la culture du lieu de travail et à effectuer des tâches de base. Un-e étudiant-e de troisième année fonctionnera de manière beaucoup plus indépendante, en utilisant les concepts et les compétences acquis dans le cadre de son programme d'études. Les étudiant-es appliquent le matériel théorique et mettent en pratique les compétences acquises dans le cadre de leurs cours. Dans de nombreux programmes, les étudiant-es reçoivent des évaluations détaillées ainsi que des notes pour leur AIT, ce qui constitue une part importante de leur moyenne et de leur progression vers l'obtention de leur diplôme.

Georgia Quartaro, PhD

*Doyenne, Centre for Preparatory and Liberal Studies
George Brown College*

🔍 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

De quelle manière l'intégration de la programmation de l'AIT et du programme académique peut-elle être améliorée dans notre établissement?

- Comment l'expérience professionnelle structurée peut-elle être intégrée dans le programme d'études afin de contribuer à l'apprentissage et au développement continus des étudiant-es?
- Comment l'AIT pourrait-il être structuré de manière à offrir de multiples expériences professionnelles de plus en plus stimulantes et liées aux mêmes résultats d'apprentissage que le programme académique?
- Comment l'AIT pourrait-il être structuré de manière à offrir de multiples expériences professionnelles dans un éventail de contextes divers liés aux mêmes résultats d'apprentissage du programme académique?
- Comment l'AIT pourrait-il être structuré de manière à être lié aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique?

Exemple de programme d'études

Calendrier et programme d'études Options (opt)/ Exigences (req)	Résultats de l'apprentissage	Contenu spécifique	Évaluations	Activités (par exemple, lectures, travaux, expérience professionnelle)
1^{er} trimestre <ul style="list-style-type: none"> • Orientation (requis) • Cours XX (requis) • Cours XX (requis) • Cours XX (opt.) • Cours XX (opt.) • Autre (opt.) 				
2^e trimestre <ul style="list-style-type: none"> • • • 				
3^e trimestre <ul style="list-style-type: none"> • • • 				
4^e trimestre <ul style="list-style-type: none"> • • • 				

Construire des partenariats efficaces avec les organisations sur le lieu de travail

Pour faire progresser un programme d'AIT, il est important d'être en mesure d'établir et de maintenir des partenariats fructueux avec les organisations professionnelles/communautaires qui accueillent les étudiant-es.

Les organisations communautaires peuvent être des entreprises, des établissements de soins de santé, des organisations à but non lucratif et/ou des particuliers. Les programmes d'apprentissage intégré au travail exigent que les établissements d'enseignement travaillent en partenariat avec les entreprises, car les deux organisations possèdent des connaissances et une expertise spécifiques à un domaine qui contribuent de manière significative aux expériences de travail éducatif pour les étudiant-es (Choy & Delahaye, 2010). Par exemple, les universitaires peuvent avoir des connaissances spécialisées liées au contenu et à la théorie, alors que l'application de ces connaissances dans des contextes professionnels distincts peut dépendre fortement des connaissances et de l'expertise de chaque responsable sur le lieu de travail. Par conséquent, l'intérêt personnel de la collaboration, la transparence et la négociabilité doivent être au cœur de tout partenariat d'AIT (Smith & Betts, 2000).

La nature de la relation entre les établissements d'enseignement et les organisations sur le lieu de travail, et le potentiel d'un partenariat fructueux entre eux, ont fait l'objet de nombreuses recherches et plaidoyers dans le domaine de l'AIT (Reeve & Gallacher, 2005). Si, historiquement, les établissements d'enseignement font preuve d'une plus grande autorité sur le contenu, les activités d'apprentissage et les résultats de l'AIT, « l'application productive de ceux-ci [...] repose sur l'environnement socioculturel et s'appuie fortement sur les connaissances tacites des travailleurs » (Choy & Delahaye, 2010, p. 158). Ainsi, pour établir des partenariats efficaces avec des organisations sur le lieu de travail, la réussite de l'AIT repose sur un partenariat d'apprentissage dans lequel l'autorité sur les programmes et la pédagogie est partagée (Choy & Delahaye, 2010).

S'appuyant sur cette recommandation de partenariat renforcé, Seifer (2002)

suggère que les organisations du milieu de travail devraient participer pleinement à la planification, à la conception, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à la célébration du programme d'AIT (Seifer, 2002). Ainsi, les lieux de travail de proximité ne sont pas simplement des « sites de placement » pour l'apprentissage des étudiant-es, mais de véritables partenaires (Seifer, 2002, p. 431). Le tableau ci-dessous résume les bons principes énoncés par Seifer (2002) pour contribuer au développement de partenariats sur le lieu de travail.

En ce qui concerne l'AIT, il est recommandé que les établissements d'enseignement et les organisations du monde du travail travaillent en partenariat à chaque étape (recrutement et admission des étudiant-es, élaboration des programmes, orientation des étudiant-es, évaluation, amélioration et reconnaissance [Seifer, 2002]) afin de garantir un véritable partenariat.



Les programmes d'apprentissage intégré au travail pourraient être améliorés davantage en les inscrivant délibérément dans le cursus des programmes d'études.

Le centre de ressources autochtone de l'Université de Victoria

Le centre de ressources autochtone (Indigenous Resource Hub – IRH) de l'Université de Victoria a été abordé aux chapitres 2 et 3 pour illustrer l'importance de centrer les besoins des étudiant-es, de développer des partenariats durables en matière d'AIT et d'accorder la priorité à l'évaluation et au développement des programmes afin de fournir un AIT de qualité.

L'équipe du programme coopératif autochtone de l'Université de Victoria a également utilisé l'IRH pour informer et établir des partenariats avec des employeurs potentiels, ce qui constitue une autre étape importante dans le développement d'un programme d'AIT de qualité. En examinant les ressources et les vidéos de l'IRH avec les employeurs, les praticien·nes peuvent établir les intentions des employeurs d'embaucher des étudiant-es autochtones, déterminer comment créer des descriptions de postes qui évitent de symboliser les étudiant-es et comprendre l'impact des étudiant-es sur le lieu de travail. Les ressources soutiennent également les employeurs et les praticien·nes dans leur compréhension de l'établissement de relations, de l'amélioration des programmes internes et des stratégies de recrutement équitable, entre autres. Alors que l'équipe du programme coopératif autochtone continue d'étendre ses partenariats avec les employeurs de la région de la Colombie-Britannique et de partager l'IRH avec d'autres institutions, d'autres postes liés à l'AIT autochtone ont commencé à s'ouvrir, ce qui est emblématique du potentiel et de la croissance de l'initiative de l'Université de Victoria. Cela démontre un partenariat solide et durable qui « fournit un accès à l'éducation... [et est] un véritable exemple de réconciliation en action » (Collèges de C.-B., 2020, p. 4).



Les questions sur la mise en œuvre sont utilisées pour déterminer de quelles manières le fonctionnement d'un programme d'apprentissage intégré au travail peut être amélioré et éclairer l'élaboration de stratégies d'amélioration des résultats attendus du programme.



Pratiques efficaces pour le développement de partenariats sur le lieu de travail

Recommandation	Explication
1. Objectifs communs	Les partenaires se sont mis d'accord sur la mission, les valeurs, les objectifs et les résultats mesurables du partenariat.
2. Respect	La relation entre les partenaires est caractérisée par la confiance mutuelle, le respect, l'authenticité et l'engagement.
3. Égalité	Le partenariat équilibre le pouvoir entre les partenaires et permet de partager les ressources entre eux.
4. Communication ouverte	La communication entre les partenaires est claire, ouverte et accessible, ce qui fait de l'écoute de chaque besoin une priorité permanente, du développement d'un langage commun et de la validation ou de la clarification de la signification des termes.
5. Collaboration/accord	Les rôles, les normes et les processus du partenariat sont établis avec la contribution et l'accord de tous les partenaires.
6. Retour d'information	Un retour d'information est assuré vers, entre et depuis toutes les parties prenantes du partenariat, dans le but d'améliorer en permanence le partenariat et ses résultats.
7. Amélioration	Le partenariat s'appuie sur les forces et les atouts ciblés, mais s'attaque également aux domaines qui nécessitent des améliorations.
8. Reconnaissance	Les partenaires partagent le mérite des réalisations de la société.
9. Croissance dans le temps	Les partenariats prennent du temps à se développer et évoluent au fil du temps.

Adapté de Seifer (2002).

Financement de partenariats durables et d'un AIT de qualité

La garantie d'un financement approprié pour la durabilité du programme reste un aspect important de la qualité de l'AIT. Le maintien et le développement de

partenariats solides avec les institutions et les employeurs de votre région peuvent créer des opportunités de collaboration et de financement. Les établissements peuvent offrir des bourses d'études pour compléter le financement de l'AIT (Mackaway & Chalkley, 2021). En outre, l'exploitation de partenariats durables

en se connectant à un vaste réseau de partenaires communautaires peut aider à résoudre les problèmes de placement, de sorte que les étudiant-es qui ne sont pas accepté-es dans le programme reçoivent des informations sur les possibilités connexes et du soutien.s.

Invitation à un groupe de discussion pour les partenaires potentiels d'un programme d'AIT sur le lieu de travail

Bonjour [Nom],

Nous organisons une réunion de groupe pour discuter du développement d'un programme d'apprentissage intégré au travail [OU de l'amélioration de notre programme d'AIT] à [nom de l'établissement]. Votre participation à cette réunion serait très appréciée.

Date/heure/lieu : À confirmer

Informations générales :

On reconnaît de plus en plus la valeur de l'apprentissage en dehors de la salle de classe pour consolider le contenu théorique que les étudiant-es apprennent dans les cours magistraux avec une expérience pratique du monde réel. L'engagement communautaire constitue une excellente occasion d'apprentissage et de développement pour les étudiant-es et, en même temps, si cela est bien fait, il peut être bénéfique pour la communauté.

À cette fin, nous en sommes aux premiers stades de l'élaboration d'un [OU de l'amélioration de notre] programme d'apprentissage intégré au travail pour les étudiant-es. L'objectif de ce programme est de permettre aux étudiant-es de consolider les connaissances et les compétences acquises tout au long du programme d'études et d'améliorer leur apprentissage dans un contexte professionnel réel. Comme nous en sommes aux premiers stades de l'élaboration du programme [OU de son amélioration], nous souhaitons connaître le point de vue des représentant-es des organisations professionnelles et communautaires. Nous aimerions recueillir vos commentaires sur la forme que vous souhaiteriez donner à vos futurs travaux avec les étudiant-es et discuter des moyens de concevoir [OU d'améliorer] ce programme afin que le travail des étudiant-es soit réellement bénéfique pour le lieu de travail et la communauté dans son ensemble.

Voici quelques-unes des questions que nous sommes impatient-es d'aborder :

- Comment est-ce que les étudiant-es pourraient contribuer au travail que vous effectuez dans votre organisation?
- Qu'aimeriez-vous que les étudiant-es apprennent grâce à leur expérience au sein de votre organisation?
- Quel serait le calendrier idéal pour le travail des étudiant-es et le nombre total minimum et maximum d'heures de travail des étudiant-es qui serait significatif et utile pour votre organisation?
- Quels projets d'étudiant-es pourraient être utiles à votre organisation (par exemple, conception et animation d'un programme, évaluation d'un programme, recherche/évaluation des besoins éducatifs, projet d'élaboration d'un programme d'études)?
- Quelle préparation/formation préalable ou concomitante souhaiteriez-vous que les étudiant-es reçoivent afin de pouvoir contribuer efficacement à votre organisation?
- Quels types d'aménagements et de soutiens pouvez-vous apporter aux étudiant-es?
- De quel type de préparation/formation aurez-vous besoin pour garantir un recrutement équitable et créer un espace de travail inclusif?

Une fois encore, votre contribution à cette séance importante serait grandement appréciée.

Merci beaucoup,

[Nom]



Les organisations du milieu du travail devraient participer à part entière à la planification, à la conception, à la mise en oeuvre, à l'évaluation et à la célébration du cursus de l'apprentissage intégré au travail.

★ | PLEINS FEUX SUR LES PROGRAMMES

Initiative David C. Onley (DCOI) pour le développement de l'emploi et des entreprises de l'Université de Carleton

Au chapitre 2, nous avons présenté la DCOI et examiné la manière dont elle décrit les étapes concrètes de l'évaluation et du développement d'un programme. Dans le cadre de cette initiative, l'Université Carleton et ses partenaires, l'Université d'Ottawa, le Collège Algonquin et La Cité ont lancé la campagne #PrêtÀ. L'objectif de #PrêtÀ est d'encourager les employeurs de la région d'Ottawa à adopter des pratiques d'embauche accessibles, à briser les mythes qui entourent le travail avec des étudiant-es handicapé-es et à créer des lieux de travail plus inclusifs. Cette initiative est un défi direct aux programmes d'AIT traditionnels qui ont « reproduit les déséquilibres de pouvoir et de privilèges observés dans le monde professionnel » (Thakur, 2021, p. 12). Les expert-es et les praticien-nes de l'AIT sont doté-es des compétences nécessaires pour favoriser des partenariats durables entre les établissements et les employeurs et aligner les parties prenantes sur le même objectif de fournir un AIT de qualité (Thakur, 2021). De plus, l'objectif de la campagne démontre la valeur des partenariats durables de l'AIT.

Les ressources #PrêtÀ comprennent une boîte à outils de formation pour les employeurs avec des cours sur des sujets tels que les pratiques d'embauche inclusives et la façon de fournir des aménagements. Le lancement de la campagne #PrêtÀ a donné lieu à de nombreux succès. Par exemple, des entreprises locales et des petites entreprises ont signé un engagement en faveur de la sensibilisation au handicap et de l'intégration sur le lieu de travail. L'obtention du soutien des petites entreprises est un aspect important de la DCOI, étant donné les défis auxquels les petites entreprises et organisations sont confrontées en raison du manque de ressources et de temps pour soutenir l'apprentissage des étudiant-es (Jackson et coll., 2017). En outre, cette initiative s'aligne sur la littérature relative aux motivations des employeurs à investir dans un AIT de qualité, où un engagement plus important dans l'AIT a aidé les employeurs à comprendre les avantages et les contributions à long terme à la « croissance et à l'innovation » de leur propre entreprise (et du secteur en général) (Jackson et coll., 2017, p. 42). Vous trouverez ci-dessous un exemple de ressources destinées aux employeurs.

#PrêtÀ : briser les mythes et trouver des talents

Soixante-trois pour cent (63 %) des entreprises d'Ottawa déclarent que l'acquisition et la conservation des talents est un problème urgent. Dans le même temps, nombre de ces entreprises négligent les candidat·es à l'emploi souffrant de handicaps visibles ou non visibles en raison de mythes courants. Voici les faits.

Mythe

Les employé·es handicapé·es sont moins efficaces que les personnes sans handicap.

Fait

Les recherches ne montrent aucune différence dans les performances professionnelles entre les personnes handicapées et celles qui ne le sont pas.

Mythe

Les candidat·es handicapé·es n'ont pas les compétences, la formation ou l'éducation requises pour de nombreux emplois.

Fait

Plus de **cinquante-six pour cent (56 %)** des adultes handicapé·es ont achevé un programme d'enseignement post-secondaire.

Mythe

Les taux de cotisation des employé·es augmenteront si les employeurs embauchent davantage de personnes handicapées.

Fait

Les tarifs d'assurance des organisations sont exclusivement basés sur les risques comparatifs associés à leurs antécédents en matière d'accidents, et non sur le fait que certains de leurs employé·es sont handicapé·es ou non.

Mythe

Les employé·es handicapé·es sont plus difficiles à renvoyer pour cause de performances insuffisantes que les employé·es sans handicap.

Fait

Les employé·es handicapé·es relèvent de la même législation et des mêmes dispositions que les employé·es sans handicap et ne sont pas plus difficiles à renvoyer.

Mythe

Les employé·es handicapé·es seront un fardeau pour leurs collègues.

Fait

Les études montrent que les lieux de travail inclusifs sont de meilleurs lieux de travail pour tout le monde et sont plus rentables à long terme.

Mythe

Les employé·es handicapé·es ont un taux d'absentéisme élevé.

Fait

Les employé·es handicapé·es ne manquent pas plus de travail que leurs collègues non handicapé·es et ont même tendance à être plus assidu·es.

Mythe

Les aménagements pour les employé·es handicapé·es sont coûteux.

Fait

Soixante-trois pour cent (63 %) des employé·es handicapé·es n'ont pas besoin d'aménagements. Le coût moyen pour ceux qui ont besoin d'aménagements est de 500 dollars.

Résumé des pratiques efficaces pour aller de l'avant avec l'AIT

7

Les programmes d'apprentissage intégré au travail pourraient être encore améliorés par une intégration délibérée dans les programmes d'études (Orrell, 2011).

Il existe quatre approches pour intégrer l'AIT dans le programme d'études d'un cursus universitaire :

- **Approche cohésive** : L'expérience professionnelle est liée aux résultats d'apprentissage définis dans le cadre du programme d'études; l'accent est mis sur l'apprentissage continu.
- **Approche de l'échafaudage** : Comprend de multiples expériences professionnelles qui sont de plus en plus stimulantes et liées aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'apprentissage en profondeur.
- **Approche ciblée** : L'expérience professionnelle est liée aux résultats d'apprentissage d'un cours ou d'une matière spécifique; l'accent est mis sur l'apprentissage enrichi.
- **Approche diversifiée** : Comprend des expériences professionnelles multiples dans un éventail de contextes liés aux mêmes résultats d'apprentissage; l'accent est mis sur l'étendue de l'apprentissage.

L'apprentissage intégré au travail exige que les établissements d'enseignement postsecondaire sont combiné dans un partenariat avec les lieux de travail, car tous deux présentent des connaissances et une expertise spécifiques à un domaine qui contribuent de manière significative à des expériences d'AIT productives (Choy & Delahaye, 2010).

- Les universitaires peuvent être expert-es en matière de contenu et de connaissances théoriques, tandis que les employeurs sur le lieu de travail peuvent être expert-es en matière d'application de ces connaissances dans le contexte professionnel.

La garantie d'un financement approprié permet non seulement de soutenir et d'entretenir des partenariats solides entre les établissements et les employeurs, mais aussi d'offrir aux étudiant-es une expérience de qualité en matière d'AIT.



8

Recommandations finales

Ce dernier chapitre donne un aperçu des lignes directrices résumées dans chacun des chapitres précédents. Des recommandations sont également formulées en guise de conclusion afin d'améliorer la qualité éducative d'un programme d'AIT.

Améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée

L'expérience de l'AIT offre de nombreux avantages aux étudiant·es, aux superviseur·es et employeurs sur le lieu de travail, aux établissements d'enseignement supérieur et à l'industrie, ainsi qu'aux partenaires gouvernementaux et communautaires (Sattler & Peters, 2012).

Toutefois, les avantages de l'AIT ne sont pas implicites dans le travail lui-même, mais découlent plutôt de l'intégration de la théorie et de la pratique facilitée par l'expérience professionnelle structurée (Billett, 2009; Cooper et coll., 2010). Par conséquent, il est important de veiller à ce que cette intégration soit réalisée le plus efficacement possible en structurant délibérément le programme et en l'ancrant dans la théorie empirique de l'apprentissage.

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) se compose de quatre modes d'apprentissage principaux : l'expérience, la réflexion, l'intégration de la théorie et de la pratique et l'expérimentation de nouvelles idées. Les pratiques efficaces pour faciliter une expérience utile comprennent la détermination de l'objectif d'apprentissage de l'expérience professionnelle (c'est-à-dire les résultats d'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et les plans d'apprentissage) et la garantie qu'il s'aligne sur la forme spécifique (par exemple, stage, internat, coopérative) et la conception (c'est-à-dire la mise en œuvre d'un projet - expérience professionnelle) de l'expérience professionnelle. En outre, afin d'améliorer la qualité éducative de l'expérience de l'étudiant·e, l'environnement d'apprentissage physique et social de l'apprenant doit être pris en compte, y compris les considérations relatives aux apprenants ayant des besoins divers, la gestion des risques et la facilitation des relations de mentorat.

Les pratiques efficaces pour faciliter la réflexion consistent à favoriser l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée et à veiller à ce que les étudiant·es soient confronté·es à des défis pertinents, à un retour d'information cohérent et approprié et à des possibilités de collaboration avec leurs pairs (Eyler et coll., 1996; Seibert & Daudelin, 1999). Les activités de réflexion devraient s'appuyer sur les expériences et la croissance personnelles des étudiant·es, relier la théorie à la pratique, s'aligner sur les résultats d'apprentissage des étudiant·es, inclure la fixation et la réalisation d'objectifs, être sensibles aux divers contextes dans lesquels l'AIT peut se dérouler, encourager un état d'esprit global et inclusif et permettre une combinaison d'apprentissage inductif et déductif. Le modèle de réflexion critique en trois étapes de Ash et Clayton (2009) est un modèle utile pour guider la réflexion.

Les pratiques efficaces pour faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique comprennent l'assurance d'une intégration bidirectionnelle. L'intégration de la théorie et de la pratique est une responsabilité partagée entre l'étudiant·e, la personne responsable sur le lieu de travail et les gestionnaires académiques. Elle devrait être intégrée dans les résultats d'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et les plans d'apprentissage des étudiant·es, et devrait être intentionnellement facilitée par des activités intégratives avant, pendant et

après l'expérience professionnelle. L'un des moyens d'améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique par les étudiant·es est l'apprentissage autodirigé, y compris l'assurance de l'autogestion, de l'autocontrôle et de la motivation des étudiant·es dans le cadre de leurs expériences professionnelles structurées.

Les pratiques efficaces pour faciliter l'expérimentation de nouvelles idées par les étudiant·es comprennent l'élaboration de plans d'expérimentation et la possibilité pour les étudiant·es de faire preuve de créativité et d'adaptation ainsi que de repousser les limites de ce qui est possible dans l'environnement de travail.

L'évaluation efficace d'un programme d'AIT doit suivre le processus d'évaluation (c'est-à-dire élaborer une question d'évaluation, choisir un paradigme d'évaluation, sélectionner un modèle d'évaluation qui reflète les principes d'équité et d'inclusion, élaborer des outils d'évaluation, collecter et analyser des données et présenter les résultats aux parties prenantes). L'évaluation a trois objectifs communs : mieux comprendre les besoins dans un contexte particulier (évaluation des besoins), déterminer les moyens d'améliorer la mise en œuvre du programme (évaluation de la mise en œuvre) et indiquer dans quelle mesure le programme atteint les résultats escomptés (évaluation de l'efficacité du programme). Pour toutes les évaluations de programmes, il est recommandé de consulter le comité d'éthique de la recherche de votre établissement afin de discuter des considérations éthiques de votre évaluation spécifique.

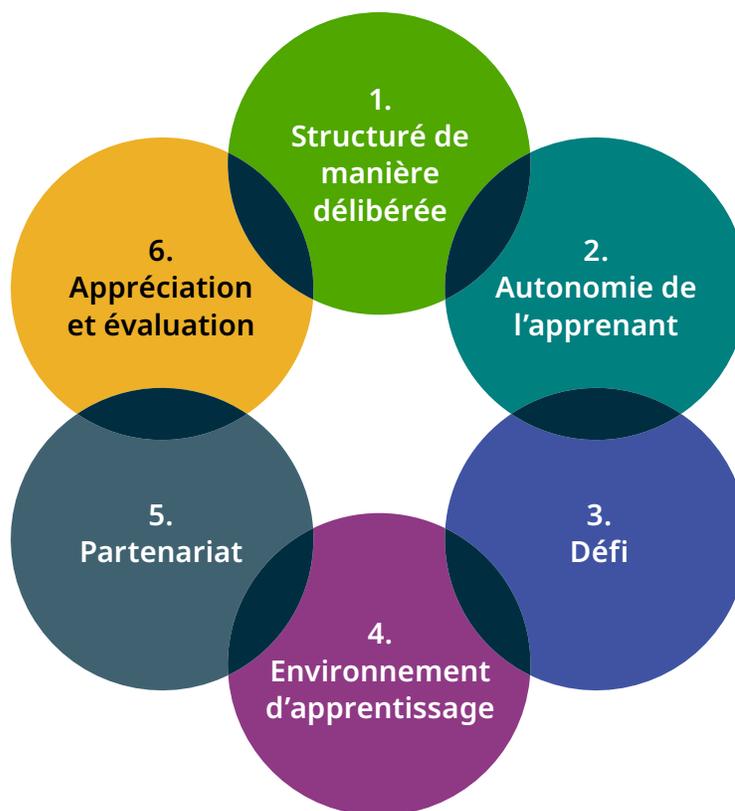
Enfin, il est recommandé d'intégrer délibérément les programmes d'AIT dans le cursus universitaire. En outre, les établissements d'enseignement postsecondaire devraient travailler en partenariat avec les lieux de travail, car tous deux possèdent des connaissances et une expertise spécifiques qui contribuent de manière significative à des expériences d'AIT efficaces.

Six principaux critères de qualité

En intégrant toutes les recommandations décrites ci-dessus, six critères principaux sont définis pour améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée. Ces critères de qualité intègrent les quatre modes d'apprentissage de Kolb aux recommandations d'évaluation des programmes et aux recommandations pour aller de l'avant avec l'AIT.

Il s'agit de :

1. Structurer délibérément le programme d'AIT pour refléter les principes d'équité, de diversité et d'inclusion.
2. Donner de l'autonomie à l'apprenant dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée.
3. Fournir aux étudiant-es des défis pertinents sur le lieu de travail.
4. Tenir compte de l'environnement d'apprentissage.
5. Travailler en partenariat avec les étudiant-es et l'organisation du lieu de travail.
6. Assurer l'évaluation continue de l'apprentissage des étudiant-es et l'évaluation du programme d'AIT.



Six principaux critères d'amélioration de la qualité pédagogique de l'expérience de travail structurée sont présentés.



Considérations pratiques

Investir suffisamment de temps et de ressources

Étant donné l'importance de la diversité des points de vue, il est bénéfique pour la programmation de consacrer du temps à l'examen interne et externe et à la consultation d'un large éventail de parties prenantes. Il s'agit notamment de consulter les praticien·nes de l'AIT, les enseignant·es de l'enseignement supérieur, les étudiant·es et les expert·es et de se tenir au courant de la littérature associée à l'EDI. En outre, consacrer du temps au développement professionnel et à la formation sur la pratique de l'EDI ou coordonner des postes spécialisés, tels que des coordinateur·rices de l'EDI pour la sensibilisation des étudiant·es afin de répondre à leurs besoins, constitue un bon investissement en termes de ressources (Thakur, 2021).

Collecte de données suffisantes

L'utilisation de recherches et de données approfondies peut soutenir le message de votre programme et renforcer vos efforts d'investissement dans la réussite des étudiant·es. Il peut s'agir d'animer des groupes de discussion ou de mener des actions de sensibilisation auprès des communautés. Pour répondre aux besoins des étudiant·es autochtones, le fait de s'engager auprès des étudiant·es et de la communauté en discutant avec les aîné·es peut aider les praticien·nes de l'AIT à mieux comprendre les besoins des étudiant·es autochtones et à déterminer les objectifs de leur programme. En outre, une fois les données recueillies, il est important de communiquer clairement ces informations aux étudiant·es, y compris tout soutien supplémentaire apporté aux étudiant·es par votre programme (comme la mise à disposition de conseillers en accessibilité ou d'un soutien spécial en matière de mentorat) (Thakur, 2021).

Améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée

Recommandation	Mesures à prendre
Structurer délibérément le programme d'AIT.	<ul style="list-style-type: none"> • Ancrer la programmation et contenu de l'AIT dans la théorie. • Veiller à ce que le programme d'AIT reflète les principes d'équité, de diversité et d'inclusion dans tous les éléments du programme. • Définir clairement l'accent mis sur l'apprentissage (résultats de l'apprentissage, évaluations de l'apprentissage, plans d'apprentissage). • Délimiter la forme de l'expérience professionnelle structurée. • Concevoir intentionnellement l'expérience professionnelle structurée sur le continuum de la mise en œuvre du projet à l'expérience professionnelle, en accord avec l'objectif d'apprentissage de l'étudiant·e/du programme. • Structurer des activités de réflexion qui intègrent la théorie et la pratique avant, pendant et après l'expérience professionnelle. • Élaborer un plan d'expérimentation. • Intégrer l'AIT dans le cursus plus large du programme académique.

Améliorer la qualité éducative de l'expérience professionnelle structurée (suite)

Recommandation	Mesures à prendre
Donner de l'autonomie à l'apprenant dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée.	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les possibilités d'expériences authentiques. • Encourager la réflexion indépendante et critique. • Faciliter la détermination par les étudiant-es de leurs objectifs d'apprentissage personnels et de leurs résultats. • Encourager les étudiant-es à s'auto-évaluer. • Favoriser l'apprentissage autonome des étudiant-es (c'est-à-dire l'autogestion, l'autocontrôle et la motivation grâce à l'expérience professionnelle structurée).
Fournir aux étudiant-es des défis pertinents sur le lieu de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter les défis appropriés pour encourager la pratique réflexive. • Promouvoir la créativité et l'adaptabilité des étudiant-es lorsque des défis se présentent sur le lieu de travail. • Encourager les étudiant-es à repousser les limites et à relever les défis appropriés dans le cadre d'une expérience professionnelle structurée.
Tenir compte de l'environnement d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter la création d'espaces d'apprentissage inclusifs, équitables et culturellement sûrs. • Favoriser le mentorat et les relations positives sur le lieu de travail. • Tenir compte des besoins des apprenants et des aménagements/soutiens nécessaires. • Gérer les risques.
Travailler en partenariat avec les étudiant-es et l'organisation du lieu de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Préconiser le partage de la responsabilité de l'apprentissage de l'étudiant-e entre l'étudiant-e, les superviseur-es sur le lieu de travail et les gestionnaires académiques. • Promouvoir la responsabilité partagée de toutes les parties prenantes dans l'intégration de la pratique et de la théorie. • Garantir le respect et les avantages mutuels. • Soutenir la durabilité des partenariats avec les organisations sur le lieu de travail.
Assurer l'évaluation continue de l'apprentissage des étudiant-es et l'évaluation du programme d'AIT.	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que les étudiant-es bénéficient d'un retour d'information et d'une évaluation continue dans le cadre de l'expérience professionnelle structurée. • Définir clairement l'objectif de l'évaluation du programme. • Suivre les étapes de l'évaluation du programme (c'est-à-dire développer une question d'évaluation, choisir un paradigme d'évaluation, sélectionner un modèle d'évaluation, développer des outils d'évaluation, collecter et analyser des données, présenter les résultats). • Connaître les considérations éthiques (par exemple, la vie privée, la confidentialité, le consentement éclairé).

🔍 | QUESTIONS DE RÉFLEXION

Après avoir lu ce guide, il est utile de développer des actions spécifiques pour améliorer la qualité éducative de votre programme d'AIT en vous posant les questions suivantes : « Que **commencerons-nous** à faire dans le cadre du programme d'AIT? »; « Que **continuerons-nous** à faire dans le cadre du programme d'AIT? »; et « Que **cesserons-nous** de faire dans le cadre du programme d'AIT? » Pour chaque question, listez quelques points en utilisant les questions de réflexion et les principaux points de synthèse inclus dans chaque chapitre. Pour ces mesures, il s'agit de définir des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, pertinents et limités dans le temps.

Dans notre programme d'AIT :

Nous commencerons...

Nous continuerons...

Nous cesserons...

Références

- Abbas, P., Holder-Haynes, J., Taylor, D. J., Scott, B. G., Brandt, M. L., & Naik-Mathuria, B. (2015). More than a camera holder: Teaching surgical skills to medical students. *Journal of Surgical Research*, 195, 385–389.
- ACE-WIL. (n.d.). Vision, values & mission. <https://acewilbc.ca/about-ace-wil/vision-values-mission/>
- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization*, 16(1), 100–112.
- Alkin, M. C. (Ed.) (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Sage.
- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race, Ethnicity and Education*, 16(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Anderson, N. A., Caswell, I. J., & Hayes, M. E. (1994). Using peer coaching to provide additional feedback to preservice teachers of reading in an early field experience. In Sturtevant & Linek (Eds.), *Pathways for literacy: Learners teach and teachers learn*. College Reading Association.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Longman.
- Aprile, K. T., & Knight, B. A. (2019). The WIL to learn: Students' perspectives on the impact of work-integrated learning placements on their professional readiness. *Higher Education Research and Development*, 39(5), 869–882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695754>
- Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Arney, N. (2022). A relational understanding of learning: Supporting Indigenous work-integrated learning students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 153–167.
- Arnold, P. (2002). Cooperating teachers' professional growth through supervision of student teachers and participation in a collegial study group. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 123–132.
- Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical Teacher*, 33(3), 200–205.
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137–154.
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192.
- Baker, M. A. (2012). *The effect of Kolb's experiential learning model on successful secondary student intelligence and student motivation*. Oklahoma State University.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Banerjee, R., Reitz, J.G., & Oreopoulos, P. (2018). Do large employers treat racial minorities more fairly? An analysis of Canadian field experiment data. *Canadian Public Policy*, 44(1), 1–12.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching* (3rd ed.). Kogan Page Publishers.
- Beder, J. (2000). The integration of theory into practice: Suggestions for supervisors. *Professional Development: The International Journal of Continuing Social Work Education*, 3(2), 40–48.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1989). Toward a model of school-based curriculum development and assessment using the SOLO taxonomy. *Australian Journal of Education*, 33(2), 151–163.
- Billett, S. (1996). Towards a model of workplace learning: The learning curriculum. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 43–58.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–481.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843.
- Billett, S. (2011). *Curriculum and pedagogical basis for effectively integrating practice-based experiences*. Australian Learning and Teaching Council.
- Billett, S. (2015). The practices of using and integrating practice-based learning in higher education. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Eds.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (pp. 15–30). Springer.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I Cognitive domain*. David McKay.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Simon and Schuster (Touchstone).
- Boenink, A. D., Oderwald, A. K., De Jonge, P., Van Tilburg, W., & Smal, A. J. (2004). Assessing student reflection in medical practice. The development of an observer-rated instrument: Reliability, validity and initial experiences. *Medical Education*, 38(4), 368–377.
- Bolton, G. (2001). *Reflective practice: Writing and professional development*. Paul Chapman Publishing.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Bosco, A. M. (2014). Institutional risk management of WIL. In S. Ferns (Ed.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (pp. 41–45). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning learning into experience*. Routledge.
- Boud, D. & Symes, C. (2000). Learning for real: Work-based education in universities. In C. Symes & J. McIntyre (Eds.), *Working knowledge: The new vocationalism and higher education*. Open University Press/SRHE.
- Boulton-Lewis, G. M. (1995). The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(2), 143–154.
- Bowen, T. (2011). Examining undergraduate student learning journals for indicators of developing autonomy and professional capacity within a communications, culture and information technology internship course. *Higher Education Research and Development*, 30(4), 463–475.
- Boye, T. (2022, January). Reflecting on experience of investigating the accessibility of work-integrated learning using a participatory research methodology. In *ACEN Conference*. ACEN.

- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425–446.
- Breiter, D. (1993). Student achievement of experiential learning objectives. *Hospitality Review*, 11(2), 41–47.
- Brew, L., & Kottler, J. A. (2007). *Applied helping skills: Transforming lives*. Sage Publications.
- Briel, L. W., & Getzel, E. E. (2005). Internships and field experiences. *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities*, 271–290.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service-learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 7(4), 179–185.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). Facilitating reflective learning in higher education. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Series on Theory and Practice of Adult Education in North America. Routledge.
- Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher*. Jossey-Bass.
- Broughton, J. C., & Overby, J. O. (1993). Contracts: Clinical training in therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 27, 212–218.
- Brown, T. J., & Kuratko, D. F. (2015). The impact of design and innovation on the future of education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 147–151.
- Bulk, L. Y., Franks, A., Stephens, L., Smith, H., Baljko, M., Dadashi, N., & Epstein, I. (2023). The invisible work of co-creating disability access in work integrated learning. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10216-z>
- Business+Higher Education Roundtable (BHER). (2020). *Taking the pulse of work-integrated learning in Canada*. BHER. <https://www.bher.ca/sites/default/files/documents/2020-08/BHER-Academica-report-full.pdf>
- Butin, D. W. (2005). *Service learning in higher education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.
- Burnard, P. (1991) *Experiential learning in action*. Aldershot.
- Burnard, P. (1995). Nurse educators' perceptions of reflection and reflective practice: A report of a descriptive study. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1167–1174.
- Burstein, J. (2009). Learning from innovation: Implications of an integrated development project in Chiapas, Mexico. *Development in Practice*, 19(3), 371–380.
- Caballero-Garcia, A. & Ruiz, S.S. (2021). Creativity and life satisfaction in Spanish university students. Effects of an emotionally positive and creative program. *Frontiers in Psychology* 12, Article 746154.
- Cahill, H. A. (1996). A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 791–799.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Calway, B. A. (2006). What has work-integrated learning learned? – A WIL philosophy. *Industry and Higher Education*. IP Publishing.
- Campbell, M., Russell, L., & Higgs, J. (2014). Designing a WIL curriculum. In S. Ferns (Ed.), *Work integrated learning in the curriculum*. Higher Education Research and Development Society of Australia guide (pp. 21–26). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Cameron, I. (2006). Engineering science and practice: Alignment and synergies in curriculum innovation. In J. Orrell, *Good practice report: work-integrated learning*. Australian Learning and Teaching Council.
- Cameron, C., & Klopper, C. (2015). University lawyers: A study of legal risk, risk management and role in work integrated learning programmes. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 344–360.
- Cameron, M., & Rexe, D. (2022). Community-based access to apprenticeship: An Indigenous work-integrated learning model. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 203–218.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for life-long learning*. Jossey-Bass.
- Candy, P., Harri-Augstein, S., & Thomas, L. (1985). Reflection and the self-organized learner: A model of learning conversations. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Cantalini-Williams, M. (2015). Teacher candidates' experiences in non-traditional practicum placements: Developing dimensions for innovative work-integrated learning models. In N. Maynes & B. E. Hatt, (Eds.), *The complexity of hiring, supporting, and retaining new teachers across Canada*. Canadian Association for Teacher Education.
- CEWIL Canada (n.d.) What is work-integrated learning (WIL)? CEWIL Canada. <https://cewilcanada.ca/CEWIL/About-Us/Work-Integrated-Learning.aspx>
- Chatoor, K. (2023). *Working (and learning) online: Improving remote work-integrated learning experiences for students and employers*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chatoor, K., & Balata, L. (2023). *Student identity and work-integrated Learning (WIL): Exploring student experiences of WIL by demographic*. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/pub/student-identity-and-work-integrated-learning-wil-exploring-student-experiences-of-wil-by-demographic/>
- Chassin, L. (1997). Foreword. In J. Schulenberg, J. L. Magga & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. xiii–xvi). Cambridge University Press.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109–138.
- Choy, S., & Delahaye, B. (2010). Partnerships between universities and workplaces: Some challenges for work-integrated learning. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 157–172.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), (pp. 139–164). Sage.
- Christie, C., & Alkin, M. (2005). Objectives-based evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 281–286). Sage.
- Clayton, P. H., & Ash, S. L. (2004). Shifts in perspective: Capitalizing on the counter-normative nature of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 59–70.
- Clouder, L. (2009). 'Being responsible': Students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289–301.
- Cobb, N. H. (1994). Court-recommended guidelines for managing unethical students and working with university lawyers. *Journal of Social Work Education*, 30, 18–31.
- Coco, M. (2000). Internships: A try before you buy arrangement. *SAM Advanced Management Journal*, 65(2), 41.
- Collingwood, P. (2005). Integrating theory and practice: The three-stage theory framework. *Journal of Practice Teaching*, 6(1), 6–23.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. (2nd ed.). Polity Press.
- Collis, K. F., & Biggs, J. (1989). A school-based approach to setting and evaluating science curriculum objectives: SOLO and school science. *The Australian Science Teachers Journal*, 35(4), 15–25.

- Connaughton, J., Edgar, S., & Ferns, S. (2014). Assessing WIL. In S. Ferns (Ed.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (pp. 27–31). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1990). Learning from service: Experience is the best teacher—or is it? In Jane Kendall and Associates (Eds.), *Combining service and learning* (pp. 87–98). National Society for Internships and Experiential Education.
- Cook, S. J., Parker, R. S., & Pettijohn, C. E. (2004). The perceptions of interns: A longitudinal case study. *Journal of Education for Business*, 79(3), 179–181.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Cornell, C. (2003). How mentor teachers perceive their roles and relationships in a field-based teacher-teaching program. *Education*, 124(2), 401–411.
- Craig, S. L., Gardiner, T., Eaton, A. D., Pang, N., & Kourgiantakis, T. (2022). Practicing alliance: An experiential model of teaching diversity and inclusion for social work practice and education. *Social Work Education*, 41(5), 801–819. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1892054>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1300.
- Cross, P. (1981). *Adults as learners*. Jossey-Bass.
- Cukier, W., Campbell, M., & McNamara, L. (2018). *Ensuring equitable access to work-integrated learning in Ontario*. Diversity Institute. https://www.torontomu.ca/diversity/reports/Ensuring_Equitable_Access_to_Work-Integrated_Learning_in_Ontario.pdf
- Cuneen, J., & Sidwell, J. (1993). Sport management interns: Selection qualifications. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 64(1), 91–95.
- Dean, B. A., & Campbell, M. (2020). Reshaping work-integrated learning in a post-COVID-19 world of work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 355–364.
- DeGraff, J., & Lawrence, K. A. (2002). *Creativity at work: developing the right practices to make innovation happen*. Jossey-Bass.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Denmark, V., & Podsen, I. (2013). *Coaching and mentoring first year student teachers* (2nd ed.). Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Dessel, A., & Corvidae, T. (2016). Experiential activities for engaging intersectionality in social justice pedagogy. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 214–231). Routledge.
- Dever, M. T. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *The Teacher Education*, 38(4), 245–255.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath and Company
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Macmillan.
- Diambra, J. F., Cole-Zakrewski, K. G., & Zakreski, R. F. (2004). Key lessons learned during an initial internship: Student perspectives. *Human Service Education*, 24(1), 5–18.
- Dickson, T. (2000). *Critiques of David Kolb's theory from an experiential education perspective*. <https://www.psicopolis.com/PsiForma/kolbcritic.htm>
- Divine, R. L., Linrud, J. K., Miller, R. H., & Wilson, J. H. (2007). Required internship programs in marketing: Benefits, challenges, and determinants of fit. *Marketing Education Review*, 17, 45–52.
- Dodson, F. (1977). *The you that could be*. Pocket Books
- Donaldson, S. I., Patton, M. Q., Fetterman, D. M., & Scriven M. (2010). The 2009 Claremont debates: The promise and pitfalls of utilization-focused and empowerment evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 6(13), 15–57.
- Dornan, T., Carroll, C., & Parboosingh, J. (2002). An electronic learning portfolio for reflective continuing professional development. *Medical Education*, 36, 767–769.
- Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, 31(5–6), 478–488. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240>
- Duke, L. (2004). Piecing together the jigsaw: How do practice educators define occupational therapy student competence? *British Journal of Occupational Therapy*, 67(5), 201–209.
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will chance management education: An interview and discussion. *Academy of Management Learning and Education*, 5, 512–523.
- Dworkin, J. (2005). Risk taking as developmentally appropriate experimentation for college students. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 219–241.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *The Journal of Engineering Education*, 94, 103–120.
- Eady, M. J., Hancock, R. L., Morrison, S. L., Beveridge, J. D., & Dean, B. A. (2022). Local Indigenous perspectives and partnerships: Enhancing work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 129.
- Eames, C., & Coll, R.K. (2010). Cooperative education: Integrating classroom and workplace learning. In S. Billett (Ed.), *Learning Through Practice* (pp.180–196). Springer.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (series ed.) & N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.). Wiley.
- Entwistle, N. & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 258–265.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27, 141–160.
- Evans, M. & Boucher, A.R. (2015). *Optimizing the Power of Choice: Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning*. Routledge.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning*. Vanderbilt University.
- Eyler, J. (2001). Creating your reflection map. In M. Canada (Ed.), *Service-learning: Practical advice and models* (pp. 35–43). Jossey-Bass New Directions for Higher Education.
- Eyler, J. (2002). Reflecting on service: helping nursing students get the most from service learning. *Journal of Nursing Education*, 41(10), 453–456.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education* (Fall), 24–31.

- Fielding, N. G. (2009). Going out on a limb: Postmodernism and multiple method research. *Current Sociology*, 57, 427–447.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Fischer, G., & Scharff, E. (2010). Learning technologies in support of self-directed learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1998(2), Art-4.
- Fish, D. (1995). Wider perspectives and advanced techniques. In *Quality Mentoring for Student Teachers: A Principled Approach to Practice*. David Fulton Publishers.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication No. 231). University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Fleming, J., & Ferkins, L. (2005). Cooperative education in sport: Building our knowledge base. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education*, 4(1), 41–47.
- Fleming, J., & Martin, A. J. (2007). Facilitating reflective learning journeys in sport cooperative education in sport. In N. Becket & P. Kemp (Eds.), *Enhancing Graduate Employability in Business and Management, Leisure, Sport and Tourism* (pp. 98–105). Threshold Press.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection: A resource handbook*. McGraw-Hill Education.
- Forrest, C. (2004). Kolb's learning cycle. *Train the trainer*, 12.
- Francis, N. J., Salzman, A., Polomsky, D., & Huffman, E. (2007). Accommodations for a student with a physical disability in a professional physical therapist education program. *Journal of Physical Therapy Education*, 21, 60–65.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289–301.
- Freestone, R., Thompson, S., & Williams, P. (2006). Student experiences of work-based learning in planning education. *Journal of Planning Education and Research*, 26, 237–249.
- Friedman, M. (1975). Living within our means: Interview of Milton Friedman by Richard Heffner. Richard Heffner's Open Mind, December 7.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In *Corporation for National Service, expanding boundaries: serving and learning* (pp. 1–6). Cooperative Education Association.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 6–11.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Gatto, L. E., Pearce, H., Antonie, L., & Plesca, M. (2020). Work integrated learning resources for students with disabilities: Are post-secondary institutions in Canada supporting this demographic to be career ready? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 125–143. <https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2019-0106>
- Gatto, L. E., Pearce, H., Antonie, L., & Plesca, M. (2021). Work integrated learning resources for students with disabilities: Are post-secondary institutions in Canada supporting this demographic to be career ready? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 125–143.
- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education + Training*, 52(1), 76–88.
- Gault, J., Redington, J., & Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: Are they related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45–53.
- Gawad, N., Zevin, B., Bonrath, E. M., Dedy, N. J., Louridas, M., & Grantcharov, T. P. (2014). Introduction of a comprehensive training curriculum in laparoscopic surgery for medical students: A randomized trial. *Surgery*, 156(3), 698–706.
- Gelman, S. R. (1990). The crafting of fieldwork training agreements. *Journal of Social Work Education*, 26, 65–75.
- Gemmell, J. C. (2003). *Building a professional learning community in preservice teacher education: Peer coaching and video analysis*. Unpublished dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254.
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M., & Boles, S. M. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: The RE-AIM framework. *American Journal of Public Health*, 89(9), 1322–1327.
- Goff, L., Potter, M. K., Pierre, E., Carey, T., Gullage, A. et al. (2015). *Learning outcomes assessment: A practitioner's handbook*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Goltz, S. M., Hiatapelto A. B., Reinsch, R. W., & Tyrell, S. K. (2008). Teaching teamwork and problem solving concurrently. *Journal of Management Education*, 32(5), 541–562.
- Goodale, J. C., Kuratko, D. F., Hornsby, J. S., & Covin, J. G. (2011). Operations management and corporate entrepreneurship: The moderating effect of operations control on the antecedents of corporate entrepreneurial activity in relation to innovation performance. *Journal of Operations Management*, 29, 116–127.
- Gray, W. A., & Gray, M. M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 37–43.
- Greene, J. C. (1988). Communication of results and utilization in participatory program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 11, 341–351.
- Grierson, A., Cantalini-Williams, M., Wideman-Johnston, T., & Tedesco, S. (2011). Building scaffolds in the field: The benefits and challenges of teacher candidate peer mentorship. *Brock Education*, 20(2), 85–103.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Towards a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942–1012.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Ha, T. K. (2008). How IT workers learn in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 30(2), 129–143.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.
- Hands, C. (2005). It's who you know and what you know: The process of creating partnerships between schools and communities. *The School Community Journal*, 15(2), 63–84.
- Hansen, R. S. (2006). Benefits and problems with student teams: Suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 82, 11–19.

- Hart, J. (2001). *Smiling through the cultural catastrophe: Toward the revival of higher education*. Yale University Press.
- Harvey, A., Andrewartha, L., Edwards, D., Clarke, J., & Reyes, K. (2017). *Student equity and employability in higher education. Report for the Australian Government Department of Education and Training*. Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University.
- Hasbrouck, J. E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *The Journal of Special Education, 31*(2), 251–271.
- Hatch, K., & Stenta, D. (2015). Developing effective and measurable outcomes. Presented at the International Experiential Learning Institute, Boston, MA: July 12–15.
- Hatry, H. P., Wholey, J. S., & Newcomer, K. E. (2010). Evaluation challenges, issues, and trends. In J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.), (pp. 668–679). Jossey-Bass.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33–49.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education, 51*, 287–314.
- Heinrich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Prentice Hall.
- Henning, G. W., Baker, G. R., Jankowski, N. A., Lundquist, A. E., & Montenegro, Erick. (2022). *Reframing Assessment to Center Equity: Theories, Models, and Practices*. Stylus Publishing, LLC.
- Hergert, M. (2009). Student perceptions of the value of internships in business education. *American Journal of Business Education, 2*(8), 9–14.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-directed learning: Views of teachers and students. *Journal of Advanced Nursing, 36*, 496–504.
- Higgs, J. (2011). *Standards for professional and practice-based education*. The Education for Practice Institute, Charles Sturt University, Australia.
- Holly, M. E. (2014). *Experiential learning and student engagement: Meaningful learner outcomes as articulated by Drexel University Sacramento Ed.D. graduates*. Doctoral dissertation from Drexel University.
- Homer (1999). *Odyssey*. Signet Classics.
- Hora, M., Chen, Z., & Her, P. (2020). Problematizing college internships: Exploring issues with access, program design and developmental outcomes. *International Journal of Work-Integrated Learning, 21*(3), 235–252.
- Horowitz, M. B., Olsen, K. C., & Simpson, Y. (2023). *The ASCOR Wraparound Tool Use and Best Practices Guidebook: Centering Equity, Diversity, and Inclusion in the Development and Revision of Program-level Learning Outcomes*. Toronto Metropolitan University.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice, 42*(3), 195–202.
- Hudson, P., Miller, S., Salzberg, C., & Morgan, R. (1994). The role of peer coaching in teacher education programs. *Teacher Education and Special Education, 17*(4), 224–235.
- Huling, L. R. (2001). *Teacher Mentoring as Professional Development*. ERIC Digest.
- Hynie, M., Jensen, K., Johnny, M., Wedlock, J., & Phipps, D. (2011). Student internships bridge research to real world problems. *Education and Training, 53*(1), 45–56.
- Ifitkar, J. S., & Museus, S. D. (2018). On the utility of Asian critical (AsianCrit) theory in the field of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 31*(10), 935–949. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1522008>
- Itano-Boase, M., Wijesingha, R., Cukier, W., Latif, R., & Hon, H. (2021). Exploring diversity and inclusion in work-integrated learning: An ecological model approach. *International Journal of Work-Integrated Learning, 22*(3), 253–269.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education, 22*(2), 91–98.
- Jackson, D., Dean, B. A., & Eady, M. (2023). Equity and inclusion in work-integrated learning: Participation and outcomes for diverse student groups. *Educational Review, 0*(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2182764>
- Jackson, D., Rowbottom, D., Ferns, S., & McLaren, D. (2017). Employer understanding of work-integrated learning and the challenges of engaging in work placement opportunities. *Studies in Continuing Education, 39*(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1228624>
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education* (2nd ed.). Routledge.
- Jennings, B., & Callahan, D. (1983). *Social science and the policy-making process. Hastings Center Report, 13*(1), 3–8.
- Johnston, N. & Sator, A. (2017). Experiential education in BC post-secondary institutions: Challenges and opportunities. British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Jones, J. (2007). Connected learning in co-operative education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19*(3), 263–273.
- Jones, T. (2021). Opening doors to employment for immigrant youth. Global Talent Bridge Partner Blog, August 30. World Education Services.
- Jonsson, B., Nilsson, M. S., Pennbrant, S., & Lyckhage, E. D. (2014). From work integrated learning to learning integrated work: A pedagogical model to develop praxis in nursing education. *Journal of Nursing Education and Practice, 4*(11), 91–100.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership, February*, 379–385.
- Keating, S. (2006). *Learning in the workplace: a literature review*. Victoria University, Postcompulsory Education Centre.
- Keeton, M. T., Sheckley, B. G., & Griggs, J. K. (2002). *Efficiency and effectiveness in higher education*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Keeton, M. T., & Tate, P. J. (1978). The boom in experiential learning. Learning by experience: what, why, how. *New Directions for Experiential Learning, 1*, 1–8.
- Kelly, C. (1997). David Kolb, the theory of experiential learning and ESL. *The Internet TESL Journal, 3*(9), 1–5.
- Kember, D. (2001). *Reflective teaching and learning in the health professions*. Blackwell Science.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(4), 369–379.
- Kemp, J., Morrison, G., & Ross, S. (1996). *Designing effective instruction*. Prentice-Hall.
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). Practice-based learning in higher education: Jostling cultures. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education: Jostling Cultures* (pp. 1–14). Springer.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision, 16*(3), 228–244.

- Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard University Press.
- Kim, H. S. (1999). Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 29(5), 1205–1212.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirschner, D., & Whitson, J. A. (1997). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Knemeyer, A. M., & Murphy, P. R. (2002). Logistics internships: Employer and student perspectives. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 32(2), 135–152.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Routledge Falmer.
- Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: A research review. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61–66.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Koerin, B., & Miller, J. (1995). Gatekeeping policies: Terminating students for non-academic reasons. *Journal of Social Work Education*, 31, 247–260.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1998). Experiential learning: From discourse model to conversation. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 148–153.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, 1, 227–247.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Koskela, R., & Ganser, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education*, 119(1), 106–114; 125.
- Krause, S. (1997). *The university supervisor: Constructing meaning about a restructured teacher education program relative to the supervision of literacy methods students*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.
- Kuratko, D. F., Ireland, R. D., & Hornsby, J. S. (2001). Improving firm performance through entrepreneurial actions: Acordia's corporate entrepreneurship strategy. *The Academy of Management Executive*, 15, 60–71.
- Kurtts, S., & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support. *Teaching Education*, 11(3), 297–310.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levin, H. M. (2015). The importance of adaptability for the 21st century. *Society*, 52(2), 136–141.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Li, S. T., & Burke, A. E. (2010). Individualized learning plans: Basics and beyond. *Academic Pediatrics*, 10(5), 289–292.
- Li, S. T., Paterniti, D. A., & West, D. C. (2010). Successful self-directed lifelong learning in medicine: A conceptual model derived from qualitative analysis of a national survey of pediatric residents. *Academic Medicine*, 85(7), 1229–1236.
- Lightfoot, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. Guilford.
- Lincoln, Y. S. (2010). "What a long, strange trip it's been": Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3–9.
- Linford, D., & Marshall, J. (2014). Mentorship from the student perspective. *The Practicing Midwife*, 17(11), 33–36.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946.
- Lorello, G. R., Cook, D. A., Johnson, R. L., & Brydges, R. (2014). Simulation-based training in anaesthesiology: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Anaesthesia*, 112(2), 231–245.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Falmer Press.
- Lloyd, N., Paull, M., Clerke, T., & Male, S. (2019). *Access, quality and wellbeing in engineering work integrated learning placements: Implications for equity and diversity*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University, Perth.
- Lu, H. L. (2007). *Mentor teachers, program supervisors, and peer coaching in the student teaching experience: A phenomenological study of the experiences of mentor teachers, program supervisors, and interns*. [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lundquist, A., & Henning, G. W. (2020). From avoiding bias to social justice: A continuum of assessment practices to advance diversity, equity, and inclusion. In A. Spicer-Runnels & T. Simpson (Eds.). *Developing and Intercultural Responsive Leadership Style for Faculty and Administrators* (pp. 47–61). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4108-1.ch004>
- Lunyk-Child, O. L., Crooks, D., Ellis, P. J., Ofosu, C., O'Mara, L., & Rideout, E. (2001). Self-directed learning: Faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*, 40, 116–123.
- Mackaway, J., & Chalkley, T. (2021). Student access and equity in work-integrated learning: A work in progress. In S. J. Ferns, A. D. Rowe, & K. E. Zegwaard (Eds.) *Advances in research, theory and practice in work-integrated learning: Enhancing employability for a sustainable future* (pp. 227–238). Routledge.
- Maier, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(2), 46–54.
- Mallozzi, R., & Drewery, D. (2019). Creating inclusive co-op workplaces: Insights from LGBTQ+ Students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 219–228.
- Mamede, S., & Schmidt, H. (2005). Correlates of reflective practice in medicine. *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*, 10, 327–337.

- Mamede, S., & Schmidt, H. (2004). The structure of reflective practice in medicine. *Medical Education*, 38, 1302–1306.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621.
- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrative framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. Jossey-Bass.
- Martin, A., & Hughes, H. (2009). *How to make the most of work integrated learning: A guide for students, lecturers and supervisors*. Massey University Press.
- Martin, A., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C. & Coll, R. K. (2010). Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics, and workplace supervisors. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1), 24–38.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289–303.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Sage.
- Matsuo, M. & Nagata, M. (2020). A revised model of experiential learning with a debriefing checklist. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 144–153.
- McKeachie, W. J. (1994). *Teaching tips*. Heath and Company.
- McRae, N., & Ramji, K. (2017). Intercultural competency development curriculum: A strategy for internationalizing work-integrated learning for the 21st century global village. In *International perspectives on education and society* (pp. 129–143). <https://doi.org/10.1108/s1479-367920170000032008>
- McRae, N., Ramji, K., & Ivković, S. S. (2023). Addressing complex global challenges: Developing cultural intelligence in work-integrated learning. In K. E. Zegwaard & T. J. Pretti (Eds.). *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 563–577). Routledge.
- Melis-De Lamper, N. & Benner, A. (2024). Accessible work-integrated learning experiences: An analysis of the University of Victoria's CanWork program. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 25(1), 155–166.
- Merriam, S. (1983). Mentors and proteges: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161–173.
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide*. Guilford Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74. Jossey-Bass.
- Middleton, H. (2002). Chapter 5: Complex problem solving in a workplace setting. *International Journal of Educational Research*, 37, 67–84.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.
- Miflin, B. M., Campbell, C. B., & Price, D. A. (2000). A conceptual framework to guide the development of self-directed lifelong learning in problem-based medical curricula. *Medical Education*, 34, 299–306.
- Miller, E. E. (1990, September). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63–67.
- Ministry of Advanced Education and Skills Development. (2017, September). *MAESD's Guiding Principles for Experiential Learning*. Carleton University. <https://carleton.ca/provost/wp-content/uploads/A04-EL-Guiding-Principles-FINAL-EN.pdf>
- Montrose, L. (2002). International study and experiential learning: The academic context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8(2), 1–15.
- Moore, D. T. (2010). Forms and issues in experiential learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 3–13.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077.
- Mumford, M. D., Hunter, S. T., & Bedell-Avers, K. E. (2008). Constraints on innovation: Planning as a context for creativity. In *Multi-level Issues in Creativity and Innovation* (Vol. 7), (pp. 191–200). Emerald Group Publishing Limited.
- Munson, C. (1993). *Clinical social work supervision* (2nd ed.). Haworth Press.
- Murphy, G. A., & Alexander, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48, 424–444.
- Myers-Lipton, S. J. (1998). Effect of a comprehensive service-learning program on college students' civic responsibility. *Teaching Sociology*, 26(4), 243–258.
- Neighborhood Arts Network. (n.d.). About ArtWorksTO. <https://neighbourhoodartsnetwork.org/programs/artworksto/about>
- Nielsen, J., Livernoche, R., & Ramji, K. (2022). The Indigenous work-integrated learning resource hub: A needs-based approach to addressing barriers and opportunities for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 139–152.
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 31–36.
- O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 14(3), 248–259.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172–1183.
- Orrell, J. (2011). *Good practices report: Work-integrated learning*. Australian Learning and Teaching Council.
- Orrell, J., Bowden, M., & Cooper, L. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Osgood, M., & Richter, D. M. (2006). *Designing learning that lasts: An evidence-based approach to curriculum development*. Teacher & Education Development, University of New Mexico, School of Medicine.
- O'Shea, E. (2002). Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62–70.
- O'Shea, A. (2014). Models of WIL. In S. Ferns (Ed.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (pp. 7–14). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Paris, A. J., & Adams, H. G. (1994). *Your internship is as good as you make it: A practical guide to student internships*. National Consortium for Graduate Degrees for Minorities in Engineering, Inc.
- Patterson, C., Crooks, D., & Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25–31.

- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2000a). Overview: Language matters. In R. K. Hopson (Ed.), *How and why language matters in evaluation*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2000b). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.), (pp. 425–438). Kluwer.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.
- Paul, R. P., & Elder, L. (2001). *The miniature guide to critical thinking*. The Foundation for Critical Thinking.
- Pearlman, K., & Barney, M. F. (2000). Selection for a changing workplace. In J. F. Kehoe (Ed.), *Managing selection in changing organizations: Human resource strategies* (pp. 3–72). Jossey-Bass.
- Pearson, D., & Heywood, P. (2004). Portfolio use in general practice vocational training: A survey of GP registrars. *Medical Education*, 38, 87–95.
- Penfold, S. (2007). Helping people learn. In S. West, T. Clark, & M. Jasper (Eds.), *Enabling learning in nursing and midwifery practice: A guide for mentors* (pp. 45–63). John Wiley & Sons Ltd.
- Piaget, J. (1978). What is psychology? *American Psychologist*, 33(7), 648–652.
- Pierce, T., & Miller, S. P. (1994). Using peer coaching in preservice practice. *Teacher Education and Special Education*, 17(4), 215–223.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126–136.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624.
- Race, P. (1990). *The open learning handbook*. Kogan Page.
- Raelin, J. A. (2010). Work-based learning: Valuing practice as an educational event. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 39–46.
- Ramji, K., Ivković, S. S., Miller, N., Karim-Haji, F., & Trompetter, S. (2023). The practice of international work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 289–305). <https://doi.org/10.4324/9781003156420>
- Ramji, K., Kines, L., Hancock, R. L., & McRae, N. (2021). Developing and delivering a culturally relevant international work-integrated learning exchange for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 307–321.
- Ravitch, D. (2007). *EdSpeak: A glossary of education terms, phrases, buzzwords, and jargon*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Reddan, G. (2011). *Assessing a work-integrated learning course in Exercise Science: Griffith University discussion paper*.
- Reeve, F., & Gallacher, J. (2005). Employer-university 'partnerships': A key problem for work-based learning programmes? *Journal of Education and Work*, 18(2), 219–233.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.
- Ross, L. E., & Elechi, O. O. (2002). Student attitudes towards internship experiences: From theory to practice. *Journal of Criminal Justice Education*, 13(2), 297–312.
- Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J., & Merrell, R. (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21st century. *Archives of Surgery*, 142(2), 181–186.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Sage.
- Rothman, M. (2007). Lessons learned: Advice to employers from interns. *Journal of Education for Business*, 82, 140–144.
- Rothstein, L. (2007). Millennials and disability law: Revisiting southeastern community college v. Davis. *Journal of College and University Law*, 34, 169–202.
- Rowe, A., Mackaway, J., & Winchester-Seeto, T. (2012). 'But I thought you were doing that' – Clarifying the role of the host supervisor in experience-based learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(2), 115–134.
- Royal College of Physicians and Surgeons of Canada (2010). *Maintenance of certification program guide*. Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Rschick, M., Maypole, D. E., & Day, P. A. (1998). Improving field education through Kolb learning theory. *Journal of Social Work Education*, 34(1), 31–42.
- Ruhanen, L. (2005). Bridging the divide between theory and practice: Experiential learning approaches for tourism and hospitality management education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(4), 33–51.
- Ruiz, J. R. (2004a). Airline flight operations internships: perspectives. *Journal of Air Transportation*, 9(1), 86–99.
- Ruiz, J. R. (2004b). The most valuable aspects of an airline flight operations internship: The perceptions of former interns. *Journal of Aviation/Aerospace Education and Research*, 13(3), 43–53.
- Saba, T., & Cukier, W. (2022). *Bridging the skills gap within small and medium-sized enterprises in Quebec: An analytical and empirical analysis*. The Diversity Institute.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (2001). Analysis of work in the 20th and 21st centuries. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (vol. 1), (pp. 71–88). Sage.
- Sanders, J., Murray, C., & Pellow, A. (2008). Twelve tips for using digital storytelling to promote reflective learning by medical students. *Medical Teacher*, 30(8), 774–777.
- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19–34.
- Sattler, P. (2011). *Work-Integrated learning in Ontario's postsecondary sector*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Sattler, P., & Peters, J. (2012). *Work-integrated learning and postsecondary graduates: The perspective of Ontario employers*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Schmutte, J. (1986). Accounting internships: the state of the art. *Journal of Accounting Education*, 4(1), 227–236.
- Schneider, R. C., & Stier, W. F. (2006). Sport management field experiences as experiential learning: Ensuring beneficial outcomes and preventing exploitation. *The Sport Management and Related Topics Journal*, 2(2), 36–39.

- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schuetze, H. G., & Sweet, R. (2003). Integrating school and workplace learning in Canada: An introduction to alternation education concepts and issues. In *Integrating school and workplace learning in Canada: principles and practices of alternation education and training* (pp. 3–21). McGill-Queen's University Press.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 189–213). Sage.
- Schwarz McCotter, S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685–704.
- Schwiebert, L. P., Crandall, S. J., & Brown, D. S. (1991). Incorporating goal setting into a third-year family medicine clerkship: A pilot project. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 3(4), 239–244.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Seibert, K. W., & Daudelin, M. W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Quorum Books.
- Seifer, S. (2002). From placement site to partnership: The promise of service-learning. *Journal of Nursing Education*, 41(10), 431–432.
- Severance, T. A., & Starr, P. J. (2011). Beyond the classroom: Internships and students with special needs. *Teaching Sociology*, 39(2), 200–207.
- Shapira, Z. (1995). *Risk taking: A managerial perspective*. Russel Sage Foundation.
- Sherman, W. H. (2005). Preserving the status quo or renegotiating leadership: Women's experiences with a district-based aspiring leaders program. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 707–740.
- Sides, C. H., & Mrvica, A. (2007). *Internships: theory and practice*. Baywood Publishing.
- Skinner, E., Zimmer-Gembeck, M., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), 1–231.
- Smigiel, H., Macleod, C., & Stephenson, H. (2015). Managing competing demands in the delivery of work integrated learning: An institutional case study. In *Practice-based Learning in Higher Education* (pp. 159–172). Springer.
- Smith, C. (2005). Understanding trust and confidence: Two paradigms and their significance for health and social care. *Journal of Applied Philosophy*, 22(3), 299–316.
- Smith, C., Ferns, S., & Russell, L. (2014). *The impact of work integrated learning on student work-readiness*. Final reports, Curtin University f Technology, LSN Teaching Development Unit.
- Smith, F. (2000). Attitudes, learning styles and the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 281–293.
- Smith, R., & Betts, M. (2000). Learning as partners: Realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4), 589–604.
- Solorzano, D. G., & Bernal, D. D. (2001). Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and Latcrit Theory Framework: Chicana and Chicano Students in an Urban Context. *Urban Education (Beverly Hills, Calif.)*, 36(3), 308–342. <https://doi.org/10.1177/0042085901363002>
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37–44.
- Sparrow, S. & Pearson, A. (1985). Teach yourself goal setting. *Nursing Times*, 81(42), 24–25.
- Spencer, H. (1851). *Social statics: Or, the conditions essential to happiness specified, and the first of them developed*. John Chapman.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., & Coulson, R. L. (1996). Two epistemic world-views: Prefigurative schemas and learning in complex domains. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 51–61.
- Stagnitti, K., Schoo, A., & Welch, D. (2010). *Clinical and fieldwork placement*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1991). Retrospective on "The countenance of educational evaluation." In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. University of Chicago Press.
- Statistics Canada. (2018, November 28). *A demographic, employment and income profile of Canadians with disabilities aged 15 years and over, 2017*. Statistics Canada.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Stirling, A. E. (2013). Applying Kolb's theory of experiential learning to coach education. *Journal of Coaching Education*, 6(2), 34–51.
- Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E., Bandedaly, A., & Battaglia, A. (2014). *What is an internship? Inventory and analysis of "internship" opportunities available to postsecondary students in Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Strawson, G. (2004). Against narrativity. *Ratio*, 17, 428–452.
- Stufflebeam, D. L. (1982). A review of progress in educational evaluation. *American Journal of Evaluation*, 3, 15–27.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist*. https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Peacock.
- Subramaniam, N., & Freudenberg, B. (2007). Preparing accounting student for success in the professional environment: Enhancing self-efficacy through a work integrated learning programme. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 77–92.
- Sullivan, W. M., & Rosin, M. S. (2008). *A new agenda for higher education: Shaping a life of the mind for practice*. Jossey-Bass.
- Tan, B. K. (2014). Good practice for international WIL. In S. Ferns (Ed.), *Work integrated learning in the curriculum. Higher Education Research and Development Society of Australia guide* (pp. 69–75). Australia Collaboration Education Network Ltd.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. In *Applied Social Research Methods* (vol. 46), (pp. 3–50). Sage.
- Tate, W. F. (1997). Chapter 4: Critical race theory and education: History, theory, and implications. *Review of Research in Education*, 22(1), 195–247. <https://doi.org/10.3102/0091732X022001195>
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*, 2nd Edition. Routledge.
- Tennant, M. (1999). Is learning transferable? In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work*. Routledge.

- Thakur, A. (2021). *WIL EDI Resource Hub: Identifying Barriers and Strategies for Equitable Ways Forward in WIL*. <https://acewilbc.ca/resource-library/final-report/>
- Thompson, D. (1992). Beyond motivation: Nurses' participation and persistence in baccalaureate nursing programs. *Adult Education Quarterly*, 42, 94–105.
- Thompson, S. & Thompson N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Palgrave Macmillan.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tunny, R., Bradbury, O., Lloyd, S., Needham, J., & Winslade, M. (2022). The future of WIL: Diversity, equity and inclusion. *Work Integrated Learning in Practice*, 1(2), 1–14.
- Turns, J., Sattler, B., Yasuhara, K., Borgford-Parnell, J. L., & Atman, C. J. (2014). *Integrating reflection into engineering education*. 121st ASEE Annual Conference & Exposition.
- Vacha-Haase, T., Davenport, D. S., & Kerewsky, S. D. (2004). Problematic students: Gatekeeping practices of academic professional psychology programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 115–122.
- Van der Vleuten, C., & Verhoeven, B. (2013). In-training assessment developments in postgraduate education in Europe. *ANZ Journal of Surgery*, 83(6), 454–459.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vince, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning cycle. *Journal of Management Education*, 22(3), 304–319.
- Volpe-White, J. (2015). Reflection handbook. *The Center for Leadership & Civic Education*, Florida State University.
- Von Treuer, K., Sturre, V., Keele, S., & McLeod, J. (2011). An integrated model for the evaluation of work placements. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(3), 195–204.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41–50.
- Walsh, S. (2014). *A mixed methods case study of early childhood professionals' perception and motivations of choosing self-directed learning* [Unpublished doctoral dissertation]. University of La Verne.
- Walter, G., & Marks, S. (1981). *Experiential learning and change*. John Wiley and Sons.
- Webb, M. (2004). *The critique of Kolb's ELT*. Youngstown State University.
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228.
- Weible, R. (2009). Are universities reaping the available benefits internship programs offer? *Journal of Education for Business*, 85(2), 59–63.
- Whitney, B., & Clayton, P. (2011). Research on the role of reflection in international service-learning. In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Stylus Publishing.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Williams, J. (2004). Sport management internships: Agency perspectives, expectations, and concerns. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(2), 30–33.
- Williamson, J. T. (2014). *The advising behaviors checklist: A study of preferred qualities and behaviors of academic advisors*. Doctoral dissertation from Auburn University.
- W. K. Kellogg Foundation (WKKF) (1998). *Evaluation handbook*. W. K. Kellogg Foundation.
- Wong, K., Kember, D., Chung, L., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 48–57.
- Wyatt, F. R., Meditz, N., Reeves, M., & Carr, M. K. (1999). A cohort model for supervision of preservice teachers developed by mentor teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 314–328.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Sage.
- Yeo, R. K. (2009). Using problems as catalysts for workplace learning. *Today's Manager*, 34–37.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Young, D. S., & Baker, R. E. (2004). Linking classroom theory to professional practice: The internship as a practical learning experience worthy of academic credit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(1), 22–24
- Zeng, W., Woodhouse, J., & Brunt, L. M. (2010). Do preclinical background and clerkship experiences impact skills performance in an accelerated internship preparation course for senior medical students? *Surgery*, 148(4), 768–777.
- Zlotkowski, E., & Clayton, P. (2005, April). *Reclaiming reflection*. Paper presented at the meeting of the Gulf South Summit on Service-Learning and Civic Engagement, Cocoa Beach, FL.

Annexe :

Exemples d'expériences
d'apprentissage aux fins
d'enseignement

Expériences d'apprentissage aux fins d'enseignement

Des exercices au cours desquels les étudiants exploreront par différentes pratiques chacun des modes de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb sont proposés tout au long du guide. S'ajoutant à ces exercices, l'enseignement des connaissances et compétences propres aux différents sujets traités dans le guide peut approfondir la compréhension et l'engagement des étudiants relativement à chaque mode d'apprentissage, contribuant ainsi à l'efficacité de leur apprentissage et de leur perfectionnement dans le cadre de l'expérience d'apprentissage intégré au travail.

Le fait d'enseigner l'apprentissage expérientiel permettrait aux étudiants de mieux comprendre le style d'apprentissage qu'ils privilégient ainsi que leur propre processus d'apprentissage durant l'expérience d'apprentissage intégré au travail. Grâce à la connaissance et à l'exercice de la réflexion critique, les étudiants pourraient mieux diriger eux-mêmes leur pratique réflexive dans le milieu de travail et leur transmettraient les connaissances et les compétences de base pour structurer les travaux de réflexion assignés à des fins sommatives ou formatives (dissertations, entrevues de départ, descriptions narratives du milieu de travail, etc.). De façon similaire, l'enseignement de compétences transférables spécifiques (communication, travail d'équipe, etc.) et de compétences propres à la créativité et à l'adaptabilité nécessaires pour l'expérimentation active dans le milieu de travail, améliorerait encore davantage leur capacité de lier théorie et pratique et de mettre à l'essai de nouvelles idées.

Les exemples suivants d'expériences d'apprentissage sont présentés dans le but d'enseigner aux étudiants :

- **l'apprentissage expérientiel;**
- la **réflexion;**
- la **communication non verbale;**
- le **travail d'équipe;**
- la **créativité;**
- l'**adaptabilité.**

Ces expériences sont présentées comme si elles étaient utilisées dans l'environnement d'apprentissage de la classe, mais elles peuvent être adaptées pour être offertes en ligne ou comme activités individuelles de perfectionnement professionnel par l'établissement d'enseignement postsecondaire. La prise en compte de tout accommodement ou soutien supplémentaire pour les étudiant-es est également fortement encouragée.

Exemple d'expérience d'apprentissage : l'apprentissage expérientiel

Aperçu

1. Introduction : Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel?
2. Exercice du casse-tête
3. Examen du cycle d'apprentissage de Kolb et bilan de l'exercice du casse-tête
4. Vidéo en ligne
5. Inventaire des styles d'apprentissage de Kolb
6. Examen des styles d'apprentissage

Lecture

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). Chapter 8: Kolb's theory of experiential learning. In *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.) (pp. 137–152). Jossey-Bass.

1. Introduction : Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel?

- Définition d'apprentissage expérientiel
- La compréhension de ce sujet est importante puisqu'il constitue la base théorique pour l'apprentissage que vous ferez durant votre expérience de travail.
- Plus spécifiquement, le fait de comprendre comment vous apprenez par l'expérience pourra vous aider à être plus conscient de votre propre apprentissage durant votre expérience de travail et à cerner des façons de l'améliorer.
- On peut soutenir que la meilleure façon de présenter le sujet de l'apprentissage expérientiel est d'en faire l'expérience.

2. Exercice du casse-tête

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 5 ou 6 personnes.
- L'apprentissage et la construction du savoir sont analogues à l'assemblage des morceaux d'un casse tête pour former une image.
- Le but de cet exercice est d'assembler votre casse-tête et de déterminer ce qu'il représente.
- Vous disposerez de 30 minutes pour cet exercice. [Des casse-têtes de 200 à 300 morceaux conviennent le mieux pour cet exercice].
- Remettez un casse-tête à chaque groupe. Ne donnez pas aux étudiants l'image de leur casse-tête à ce point de l'exercice – juste les morceaux. [Les étudiants devront peut-être se déplacer dans la classe ou le corridor pour avoir suffisamment de place.]
- Pendant que les étudiants font leur casse-tête, vous pouvez circuler entre les groupes pour vous assurez qu'ils se consacrent à leur tâche. Pendant ce travail, demandez aux groupes individuels les questions suivantes :
 - *Savez-vous ce que le casse-tête représente?*
 - *Si oui, pourquoi croyez-vous cela? Comment cette idée vous est-elle venue?*
 - *Une personne du groupe a-t-elle une autre idée?*
 - *Quelqu'un du groupe est-il arrivé à la même idée différemment?*
- Après 20-25 minutes, distribuez les images des casse-têtes (solution) et donnez aux étudiants 10 minutes pour terminer leur tâche à l'aide de l'image.

Exemple d'expérience d'apprentissage : l'apprentissage expérientiel (suite)

3. Examen du cycle d'apprentissage de Kolb selon l'exercice du casse-tête

- Examiner le cycle d'apprentissage de Kolb, y compris les éléments suivants :
 - Le modèle décrit quatre modes d'apprentissage : l'expérience concrète (EC), l'observation réfléchie (OR), la conceptualisation abstraite (CA) et l'expérimentation active (EA).
 - Il existe deux façons d'absorber de l'expérience : l'EC et l'EA.
 - Il existe deux façons de composer avec l'expérience : l'OR et la CA.
 - Vous pouvez commencer le processus d'apprentissage dans un ou l'autre des quatre modes.
 - L'apprentissage le plus efficace survient lorsque l'apprenant utilise les quatre modes.
- Demandez à la classe comment leur groupe a utilisé chaque mode du cycle d'apprentissage pour faire son casse-tête.
[Nota : Selon les styles d'apprentissage des membres du groupe, il est possible que les groupes n'aient pas utilisé tous les modes, mais ils pourront en distinguer certains]
- Réponses :
 - **Expérience concrète (ressentir)** : interagir avec d'autres personnes; discuter avec les autres membres du groupe de leurs impressions et pensées sur ce que pouvait représenter le casse-tête; être réceptif aux suggestions des autres membres quant à ce que l'image pouvait être et la façon d'assembler les morceaux.
 - **Observation réfléchie (observer)** : observer la manière dont les morceaux s'ajustent entre eux avant de porter un jugement; réfléchir à la manière dont différentes parties du casse-tête pourraient s'ajuster entre elles pour avoir une idée de l'image globale; adopter une position de recul et regarder plus que les autres.
 - **Conceptualisation abstraite (penser)** : assembler systématiquement les morceaux de la même couleur/forme; les regrouper en sections; assembler d'abord le contour pour comprendre la situation; analyser l'image pour comprendre intellectuellement ce qu'elle sera à la fin et aider à terminer le casse-tête; assembler de façon très logique les morceaux.
 - **Expérimentation active (faire)** : s'attaquer tout de suite à la tâche et essayer d'assembler les morceaux; prendre des risques et essayer d'ajuster des morceaux compatibles ou non; avoir peut-être pris la direction du groupe et influencé la construction du casse-tête par le groupe en adoptant une approche axée sur l'action pour déterminer quelle est l'image finale.

Exemple d'expérience d'apprentissage : l'apprentissage expérientiel (suite)

4. Inventaire des styles d'apprentissage (LSI) de Kolb

- Cet inventaire a été conçu pour aider à déterminer votre style d'apprentissage privilégié.
- Décrivez les styles d'apprentissage par rapport à chaque mode d'apprentissage.
- Distribuez l'inventaire et donnez aux étudiants 10 minutes pour le remplir. [Le LSI peut-être acheté sur le site <http://learningfromexperience.com>]

5. Examen des styles d'apprentissage

- Décrivez chacun des styles d'apprentissage : divergent, assimilateur, convergent et accommodateur.
- Questions de discussion :
 - Selon le LSI, quel est votre style d'apprentissage privilégié? Êtes-vous d'accord? Pourquoi?
 - Croyez-vous que votre style d'apprentissage privilégié est le même dans tous les contextes?
 - Comment cela s'applique-t-il à votre expérience de travail? Avec quelles tâches vous sentez-vous le plus à l'aise/quelles tâches trouvez-vous les plus agréables dans votre milieu de travail?
 - Bien que vous puissiez privilégier un style d'apprentissage, nous savons qu'il faut tenir compte de chacun des modes d'apprentissage pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. Comment pouvez-vous vous mettre au défi d'utiliser vos modes d'apprentissage non dominants? Quelles activités de votre milieu de travail cela pourrait-il inclure?
 - Quels sont les forces et les défis associés à chacun des styles d'apprentissage dans votre domaine de travail?
 - Les équipes du milieu de travail sont les plus productives et efficaces lorsque leurs membres ont des styles d'apprentissage diversifiés. Pourquoi? En quoi votre style est-il un atout pour votre équipe/environnement de travail?

Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion

Aperçu

1. Présentation de la réflexion et du modèle D.E.A.L.
2. Exercice d'origami (avec évaluation par les pairs)
3. Discussion de groupe

Lectures

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26, 37–57.

1. Présentez la réflexion et le modèle D.E.A.L.

- Définitions
- Antécédents et caractéristiques
- Processus en trois étapes
- Modèle de réflexion D.E.A.L.

2. Exercice d'origami

- Distribuez les feuilles d'exercice [ci-après] ainsi que le papier à origami et les instructions. [On peut acheter ou découper à la main le papier à origami; des instructions imprimables sont accessibles à www.origami-fun.com].
- Après avoir donné aux étudiants du temps pour suivre les instructions et construire au moins une figure, demandez-leur de remplir leur feuille d'exercice.
- Demandez aux étudiants de se regrouper par deux et de partager les réponses de la feuille d'exercice.
- Demandez aux étudiants de se communiquer mutuellement leurs commentaires : relevez au moins un point fort de la réflexion et une amélioration possible. Comparez l'exercice de réflexion sur la création d'origami et la réflexion sur l'expérience de travail.

Feuille d'exercice d'origami : à l'aide du modèle de réflexion critique D.E.A.L.

Résultat(s) d'apprentissage attendu(s) :

Définissez votre objectif d'apprentissage spécifique pour cette tâche.

Résultat d'apprentissage attendu

Résultat d'apprentissage

Qu'est-ce que je veux apprendre?

Comment construire _____ avec du papier à origami.

Stratégies et ressources

Quelles ressources sont disponibles?

Papier à origami, instructions; pairs

Critères d'évaluation

Comment mon objectif sera-t-il évalué?

Ressemblance à l'image; difficulté des instructions; originalité; nombre.

Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion (suite)

Description de l'expérience :

Les invites à la réflexion associées à l'étape de la description portent sur des questions telles que :

- Quand et où l'expérience en question a-t-elle eu lieu?
- Qui était ou n'était pas présent?
- Qu'est-ce que vous et d'autres personnes avez fait ou n'avez pas fait?
- Qu'avez-vous vu, entendu, etc.?

Description de l'expérience

Examen :

L'examen de l'expérience est lié aux résultats d'apprentissage attendus. L'étape de l'examen utilise des invites telles :

- Quels étaient mes sentiments initiaux relativement à cette activité/ce résultat d'apprentissage (RA)?
- Quelles expériences ont inspiré mes premiers sentiments?
- Quelle influence (positive ou négative) cette expérience a-t-elle eu sur mes sentiments relatifs au RA?
- Comment ma perspective/mes pensées relatives au RA ont-elles changé en raison de mes expériences?
- Quelles situations/expériences spécifiques peuvent être attribuées à ce changement?
- De quelles manières ai-je réussi ou bien fait dans le cadre de cette expérience relativement à mon RA?
- Quels défis cette expérience a-t-elle posés par rapport au RA?

Examen de l'expérience

Exemple d'expérience d'apprentissage : la réflexion (suite)

Énoncé de l'apprentissage :

L'étape de l'énoncé de l'apprentissage du D.E.A.L. comprend quatre invites :

(a) Qu'est-ce que j'ai appris? (b) Comment l'ai-je appris; (c) Pourquoi est-ce important?; (d) Qu'est-ce que je ferai à la lumière de cet apprentissage?

Énoncé de l'apprentissage	
Qu'est-ce que j'ai appris?	Comment l'ai-je appris?
Pourquoi est-ce important?	Qu'est-ce que je ferai à la lumière de cet apprentissage?

3. Discussion en groupe

- Discutez en groupe des questions suivantes :
 - Comment cet exercice s'applique-t-il à votre expérience de travail structurée?
 - Comment la réflexion sur vos expériences dans le cadre du programme d'apprentissage intégré au travail est-elle bénéfique pour votre engagement dans le milieu de travail? Votre capacité d'apprendre? L'acquisition de connaissances et de compétences? Vos futures expériences?
 - Comment intégrerez-vous la réflexion à votre expérience d'apprentissage intégré au travail?
 - Quant et où se produira-t-elle? À quelle fréquence? Quelles questions vous poserez-vous?
 - Comment démontrerez-vous votre apprentissage à la fin de votre expérience de travail?

Exemple d'expérience d'apprentissage : la communication non verbale

Aperçu

1. Introduction : Communication non verbale
2. Charades
3. Ça est pas vrai!
4. Vidéo TED Talk
5. Discussion en classe

Lecture

Wood, J. T. (2010). Chapter 5: The world beyond words. *Interpersonal communication: Everyday encounters* (7th ed.) (pp. 117–141). Wadsworth.

1. Introduction : Communication non verbale

- Définition de communication non verbale – tous les aspects de la communication autres que les mots.
- Similarités et différences entre la communication verbale et non verbale
- Principes de la communication non verbale :
 - peut compléter ou remplacer la communication verbale;
 - peut réguler les interactions;
 - établit souvent des significations au niveau relationnel;
 - réceptivité, goût, pouvoir;
 - reflète et exprime des valeurs culturelles.

2. Charades

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 4 ou 5 personnes et de se jumeler à un autre groupe (8 à 10 personnes au total).
- Distribuez le jeu de charades. [Disponibles dans tous les magasins de jeux].
- Faites jouer les groupes les uns contre les autres.
- Après 30 minutes, arrêtez le jeu et discutez en classe de la façon dont la communication non verbale est utilisée pendant le jeu.
- Revoyez *Nine Types of Non-Verbal Communication* (voir Wood, 2010).
- Dites aux étudiants de recommencer à jouer. Cette fois, avant chaque tour, les étudiants doivent également piger une carte qui indique le type de communication non verbale qu'ils peuvent utiliser pour « interpréter » le mot.

Exemple d'expérience d'apprentissage : la communication non verbale (suite)

3. C'est pas vrai!

- Dites aux étudiants que vous passez de la communication non verbale générale à la communication non verbale dans un contexte professionnel.
- Demandez un volontaire pour venir devant la classe.
- Remettez au volontaire une carte où est figure l'action à exprimer.
- Demandez à la classe d'interpréter l'action et la signification. Pour chaque action et signification identifiées, demandez aux étudiants de fournir un exemple de situation du milieu de travail où ils ont vu ou interprété ce message.
- Actions à inscrire sur la carte : 1. se pencher vers l'avant sur une chaise; 2. se pencher en arrière sur une chaise, les bras croisés; 3. s'appuyer le menton dans les deux mains; 4. bailler; 5. sourire; 6. froncer les sourcils; 7. sourire et faire oui de la tête; 8. se frotter les tempes; 9. regarder sa montre; 10. regarder autour de la pièce; 11. tapoter des doigts sur la table.

4. Vidéo TED Talk

- Allez à http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are.html et voyez la vidéo *Your Body Language Shapes Who You Are*.

5. Discussion en classe

- Pouvez-vous penser à une situation au travail où la communication verbale ne suffit pas?
- La communication non verbale peut communiquer trois dimensions de la signification au niveau relationnel. Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait la « réceptivité »?
- Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait une « appréciation »?
- Pouvez-vous penser à un exemple de communication non verbale durant votre stage qui véhiculait le « pouvoir »?
- Y a-t-il des exemples de communication non verbale (toucher, espace, contact visuel, moment, etc.) qui sont spécifiques à la culture du contexte/de l'organisation du milieu de travail? Comment gérez-vous votre propre communication non verbale pour vous conformer à ces valeurs culturelles?
- Quels facteurs environnementaux sont utilisés dans le milieu de travail comme forme de communication non verbale (couleurs, conception des pièces, température, sons, odeurs, etc.)?
- Pouvez-vous penser à une situation où vous auriez utilisé le paralangage dans vos communications dans le cadre de votre expérience de travail? Quel message était communiqué par ce comportement?

Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe

Aperçu

1. Introduction : Travail d'équipe
2. Chasse au trésor
3. Discussion

Lecture

Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36, 330–354.

1. Introduction : Travail d'équipe

- Définition de travail d'équipe
- Pièges du travail d'équipe au sein des organisations (paresse sociale, pensée de groupe, surdépendance à l'égard d'un leader dominant, surengagement à l'endroit des objectifs, diffusion de la responsabilité, etc.).
- Six aspects de la création d'une équipe (but, composition, leadership, contexte, processus, action).

2. Chasse au trésor

- Créer une liste de lieux reconnaissables sur le campus. À partir de cette liste, créez une chasse au trésor en désignant des endroits pour une photo de groupe et le nombre de points attribués à chaque endroit. Les endroits les plus éloignés de la salle de classe devraient recevoir une note plus élevée. Assurez-vous d'avoir plus d'éléments qu'il n'est possible de réussir dans le temps alloué. Les éléments se méritant le plus de points devraient être très éloignés les uns des autres, de manière à ce que les équipes aient à négocier leur trajet et les éléments pour relever le défi. En incluant un agencement de photos de groupe (plus grand nombre de points) et individuelles (moins grand nombre de points), les groupes peuvent également prévoir diviser pour conquérir en assignant des photos spécifiques à des membres spécifiques du groupe et en précisant des moments/endroits pour se réunir pour les photos de groupe valant le plus de points. [P. ex., une photo de groupe dans un amphithéâtre vide (10 points); la photo d'un membre de l'équipe devant une machine à barbotine (6 points); la photo d'un membre de l'équipe avec un agent de sécurité du campus (4 points); la photo d'un membre de l'équipe tenant un exemplaire d'un quotidien (2 points)].
- Distribuez les instructions et le règlement de la chasse au trésor. Assurez-vous de fixer une échéance et d'avoir un prix attirant pour le groupe gagnant.

Instructions:

- Vous trouverez ci-après une liste d'endroits où prendre des photos.
- Travaillez en équipe pour prendre la photo d'un membre de votre équipe dans le plus grand nombre d'endroits possible.
- Une valeur pondérale est assignée à chaque endroit.
- L'équipe qui obtiendra le plus grand nombre de points gagne.

Règles :

- Vous devez travailler en équipe de 4 à 6 personnes.
- Essayez de gagner le plus grand nombre de points possible. L'équipe qui se mérite le plus de points gagne.
- L'équipe au complet doit revenir dans 1 heure. Les équipes en retard seront DISQUALIFIÉES.
- En cas d'égalité, l'équipe gagnante sera celle qui aura terminé la première.

Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe (suite)

Après la chasse au trésor, demandez à chaque groupe de répondre aux questions récapitulatives suivantes.

Bilan de la chasse au trésor

Félicitations! Vous avez terminé la chasse au trésor. Veuillez prendre le temps de répondre en groupe aux questions suivantes.

BUT	COMPOSITION
1. Quel était le but de l'équipe durant la chasse au trésor? 2. Certains membres de l'équipe avaient-ils un but différent de celui de l'équipe? Le cas échéant, veuillez le décrire. 3. Énumérez les buts établis par votre équipe (p. ex. quel était le plan établi pour se mériter le plus grand nombre de points possible durant l'heure?).	4. Qui faisait partie de votre équipe (dressez la liste des noms des étudiants)? 5. Le groupe travaillait-il bien ensemble? Veuillez expliquer.
LEADERSHIP	

6. Quel a été le rôle de chaque membre? Veuillez assigner à chaque membre un rôle parmi les suivants. Un rôle peut être assumé par plus d'un membre.

12 rôles au sein de l'équipe :

Interpersonnel

N°1 Direction : membre(s) : _____

N°2 Établissement de relations : membre(s) : _____

N°3 Assistance : membre(s) : _____

Information

N°4 Interprétation : membre(s) : _____

N°5 Collecte d'information : membre(s) : _____

N°6 Analyse de l'information : membre(s) : _____

Analytique

N°7 Élaboration d'une théorie : membre(s) : _____

N°8 Travail avec les données quantitatives : membre(s) : _____

N°9 Utilisation de la technologie : membre(s) : _____

Action

N°10 Établissement de buts : membre(s) : _____

N°11 Prise de mesures : membre(s) : _____

N°12 Initiative : membre(s) : _____

CONTEXTE	PROCESSUS/ACTION
7. Quelles étaient les ressources disponibles? 8. Les tâches étaient-elles réparties entre les membres de l'équipe? Le cas échéant, quelle tâche a été assignée à chaque membre?	Veuillez additionner vos points. Total =

Exemple d'expérience d'apprentissage : le travail d'équipe (suite)

3. Discussion en classe

- Décrivez une situation où l'on vous a demandé de travailler en équipe dans le contexte de votre stage.
- Quels sont les avantages du travail d'équipe dans votre stage?
- Selon votre expérience du travail d'équipe (durant votre stage ou dans un autre contexte), quelles sont les limites du travail d'équipe? Comment votre expérience se compare-t-elle aux cinq pièges du travail d'équipe au sein des organisations énumérés par Kayes et al. (2005)?
- Comment votre style d'apprentissage se compare-t-il à ceux des autres membres de l'équipe avec lesquels vous avez travaillé durant votre stage? Comment cela influe-t-il sur votre apprentissage? Est-ce que cela correspond aux travaux de recherche de Kayes et al. (2005)?
- Décrivez une expérience efficace et une expérience inefficace de travail d'équipe durant votre expérience de travail. Quelle était la différence entre les deux? Quelles étaient les différences du point de vue de la taille, de la diversité et de la compatibilité, de la cohésion, de la confiance et de la sécurité psychologique ainsi que de l'inclusion?
- Quel est habituellement votre rôle au sein d'une équipe en milieu de travail? Ce rôle change-t-il en fonction du scénario/ contexte? Le cas échéant, de quelle manière? Qu'est-ce qui influence votre rôle?

Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité

Aperçu

1. Introduction : Créativité
2. Activités de créativité
3. Compétences essentielles de la créativité
4. Discussion en classe

Lectures

Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 1011–1026.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.

1. Introduction : Créativité

- Créativité – la capacité de produire un travail à la fois novateur (c.-à-d. original et inattendu) et approprié (c.-à-d. utile, adaptatif du point de vue des contraintes de temps).
 - Énumérez les exemples de créativité que vous avez peut être observés dans le cadre de votre expérience de travail structurée.
 - Pourquoi la créativité est-elle importante dans le milieu de travail?
- Mythes entourant la créativité
- Quatre types de créativité (mode délibéré – structures cognitives; mode délibéré – structures émotionnelles; mode spontané – structures cognitives; mode spontané – structures émotionnelles).

2. Activités de créativité

Divisez la classe en quatre groupes. Quatre activités devraient être organisées. Chaque groupe fera à tour de rôle les quatre activités, consacrant de 15 à 20 minutes à chacune.

Activité 1 : Lego

- En groupe de 3 ou 4, travaillez ensemble pour assembler le jeu de Lego.
- Utilisez les photos à l'endos de la boîte pour décider quoi bâtir.
- Sentez-vous libre d'ajouter des éléments de créativité au modèle Lego.
- Si le temps le permet, faites plusieurs modèles.

Activité 2 : illusions d'optique

- Faites les exercices expérimentiels du cahier sur les illusions. [Il est possible de compiler un cahier d'illusions d'optique et de casse-têtes en faisant des recherches en ligne.]
- Consignez vos réponses sur une feuille distincte (veuillez ne pas écrire dans les cahiers).
- Une fois que vous avez terminé les exercices, discutez de vos réponses en groupe de 3 ou 4.

Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité (suite)

Activité 3 : Tetris

- Prenez 2 ou 3 minutes pour répondre au jeu-questionnaire fourni. [Celui-ci devrait contenir des questions générales dont les étudiants connaissent les réponses, mais qui ne sont pas faciles à retenir. [P. ex. dans quelle ville le roman Anne aux pignons verts se déroule-t-il? Quelle est l'équation du théorème de Pythagore? Nommez les cinq Grands Lacs. Qui a été le premier Premier ministre du Canada?].
- Si vous ne connaissez pas une réponse, laissez l'espace vide. Vous aurez la chance de revenir au questionnaire plus tard.
- NE discutez PAS de vos réponses avec les autres.
- À l'aide de votre ordinateur, jouez à Tetris en ligne pendant cinq minutes [<https://www.freetetris.org>].
- Après cinq minutes de jeu, retournez au jeu-questionnaire et essayez de répondre à toute question restée sans réponse.
- Prenez le temps de répondre aux questions suivantes :
 - Des réponses ont-elles surgi dans votre esprit pendant que vous jouiez à Tetris?
 - Avez-vous eu d'autres idées pendant que vous jouiez à Tetris?

Activité 4 : pâte à modeler

- À l'aide de la pâte à modeler fournie, créez une sculpture représentant chacun des éléments/thèmes suivants :
 - Vous-même
 - Votre destination vacance préférée
 - Un événement religieux
 - Une personne importante dans votre vie
 - Votre chanson préférée
 - Une histoire d'amour
 - Un conte de fée
 - Un jeu d'enfant
 - Une saison
 - Votre stage
- Créez une sculpture par élément/thème.
- Vous disposerez d'environ 60 secondes pour chaque sculpture.
- N'oubliez pas de montrer vos sculptures à vos pairs.

Exemple d'expérience d'apprentissage : la créativité (suite)

Bilan

- Quel type de créativité de base avez-vous mis en pratique dans chaque activité?
- Quelles tâches étaient faciles?
- Quelles tâches étaient difficiles?
- Comment croyez-vous pouvoir améliorer votre créativité?
- Comment pouvez-vous améliorer votre créativité dans le cadre de votre expérience de travail?

Compétences essentielles de la créativité

- Expliquez les compétences essentielles de la créativité (saisir, remettre en question, élargir, cerner).
- Demandez aux étudiants d'indiquer comment ils pourraient améliorer chaque compétence essentielle afin d'accroître leur créativité professionnelle dans le cadre de leur expérience de travail structurée.

Discussion en classe

- Énumérez les exemples de créativité que vous avez pu observer durant votre expérience de travail.
- Pourquoi la créativité est-elle importante dans le cadre de votre stage?
- Quels aspects de l'environnement interpersonnel, disciplinaire et socioculturel de votre lieu de travail encouragent la créativité?
- Décrivez un exemple de créativité de chacun des types de Dietrick (2004).
- D'après ce que nous savons de la créativité et de l'âge, pourquoi les bonnes organisations professionnelles recrutent-elles continuellement de « nouveaux jeunes esprits »? Comment utiliseriez-vous cela à votre avantage pour faire carrière au sein de votre organisation?

Exemple d'expérience d'apprentissage : l'adaptabilité

Aperçu

1. Introduction : Adaptabilité
2. Études de cas
3. Discussion en classe

Lectures

O'Connell, D. J., Neely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 248-259.

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.

1. Introduction : Adaptabilité

- Définition d'adaptabilité – capacité de changer, y compris la compétence et la motivation nécessaires pour le faire.
- Passez en revue les huit dimensions du rendement adaptatif.
- En plénière, discutez de la dimension de l'adaptabilité applicable à différentes descriptions de travail.
- Antécédents de l'adaptabilité personnelle (c.-à-d. les caractéristiques individuelles, les facteurs liés au capital humain, l'environnement de travail).

2. Études de cas

- Demandez aux étudiants de former des groupes de 4 à 6 personnes.
- Assignez à chaque groupe une dimension du rendement adaptatif.
- Dites aux étudiants de préparer une étude de cas ou étude de cas hypothétique illustrant cette dimension du rendement adaptatif dans l'un ou l'autre de leurs milieux de travail.
- Chaque groupe devrait préparer un exposé de trois minutes sur son étude de cas et la manière dont il s'adapterait à la situation.
- Les étudiants devraient :
 - Décrire le scénario;
 - Expliquer comment ils réagiraient;
 - Expliquer pourquoi ils croient que cette réponse pourrait être la meilleure;
 - Indiquer quelle dimension du rendement adaptatif a été utilisée dans le cas.
- Donnez aux étudiants du temps pour se préparer (15 à 20 minutes p. ex.).

Exemple d'expérience d'apprentissage : l'adaptabilité (suite)

- Une fois que les étudiants ont préparé leur exposé, demandez à chaque groupe de présenter son cas à tour de rôle. Au moment où chaque groupe se présente devant la classe, remettez aux étudiants une carte précisant la situation à laquelle ils doivent s'adapter durant leur exposé. Soyez créatif [p. ex., l'exposé doit être en rimes; chaque étudiant doit présenter une partie de l'étude de cas selon l'ordre alphabétique de leurs prénoms; les étudiants ne peuvent pas parler – ils doivent présenter l'étude de cas comme une danse; l'exposé sera chanté; l'exposé doit être fait dans une langue autre que le français ou l'anglais].
- Donnez à chaque groupe une minute pour adapter son exposé aux instructions de la carte. Le but est de forcer les étudiants à s'adapter sur le champ à des circonstances changeantes. Il convient de souligner qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage. Elle sera plus efficace si aucune note n'est attribuée.

Bilan

- Dans quelle mesure l'exercice était-il difficile?
- Qu'est-ce qui a rendu l'exercice difficile?
- Qu'est-ce qui l'a facilité?

3. Discussion en classe

- Quels sont les changements qui peuvent se produire dans le cadre de votre stage et qui obligent les professionnels à être plus adaptatifs?
- À quelles conditions nouvelles ou changeantes avez-vous eu à vous adapter dans le cadre de votre stage?
- De quelle manière votre superviseur en milieu de travail vous a-t-il appuyé et a-t-il amélioré votre adaptabilité personnelle durant votre stage?
- Quel type de situation urgente pourrait se produire dans votre milieu de travail? Comment réagiriez-vous si vous deviez faire face à cette situation?
- Quelle est selon vous votre dimension du rendement adaptatif la plus solide? Veuillez illustrer de quelle manière vous avez utilisé cette dimension durant votre expérience de travail?
- Quelle est selon vous votre dimension du rendement adaptatif la plus faible? Comment pourriez-vous améliorer vos capacités à cet égard?

L'apprentissage intégré au travail est une pratique pédagogique selon laquelle les étudiant·es apprennent grâce à l'intégration d'expériences dans des contextes éducatifs et professionnels.

Ce guide est destiné à servir de ressource pour améliorer l'apprentissage et le développement des étudiant·es dans l'enseignement supérieur par le biais d'une expérience professionnelle inclusive et structurée.

- L'apprentissage intégré au travail s'est imposé comme une stratégie pédagogique clé pour améliorer l'apprentissage et le développement des étudiant·es.
- L'intégration de l'apprentissage curriculaire à l'expérience professionnelle permet aux étudiant·es de combiner la théorie et la pratique dans un environnement de travail réel, d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension et d'améliorer les capacités liées au travail.
- L'apprentissage intégré au travail est devenu de plus en plus populaire dans l'enseignement supérieur.
- Beaucoup des étudiants admis directement dans un programme postsecondaire après le secondaire en Ontario vivront une expérience d'apprentissage intégré au travail avant d'obtenir leur diplôme (Sattler & Peters, 2013). Cette donnée ne tient pas compte du grand nombre de possibilités d'apprentissage intégré au travail offertes dans le cadre de programmes avec prélabables ou de deuxième cycle.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur