

THÉORIE ET PRATIQUES DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL AU CANADA

Une revue de littérature

Août 2023

Partenariats. Communautaire. International. Engage
Libertés. Partage. Inclusion. Bien-être. Innovation.
Intégrité. Soutien. Accompagnement. Rayonnement
Reconnaissance. Valorisation. Expériences. Durab
Accessibilité. Partenariats. Communautaire. Intern
Engagement. Libertés. Partage. Inclusion. Bien-êt
Innovation. Intégrité. Soutien. Accompagnement.
Rayonnement. Reconnaissance. Valorisation. Expé
Durabilité. Accessibilité. Partenariats. Communaut
International. Engagem
Bien-être. Innovation.
Rayonnement. Recon
Durabilité. Accessibilit
International. Engager
Bien-être. Innovation.
Rayonnement. Recon
Durabilité. Accessibilit
International. Engager
Bien-être. Innovation.
Rayonnement. Recon
Durabilité. Accessibilit

Rédaction

Léa Coget

Étudiante à la maîtrise en sociologie
Université de Montréal

Encadrement

Valérie Amiraux

Professeure de sociologie et vice-rectrice aux partenariats communautaires et internationaux
Université de Montréal

Pascale Lefrançois

Professeure de didactique et vice-rectrice aux affaires étudiantes et aux études
Université de Montréal

Alexandre Jay

Conseiller stratégique au vice-rectorat aux partenariats communautaires et internationaux
Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	5
2. MÉTHODOLOGIE.....	6
3. LES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL.....	7
3.1 Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel ?	7
3.1.1 Origine et fondements théoriques.....	7
3.1.2 Définition de l'AE	10
3.2 Les diverses formes de l'AE	10
3.2.1 Catégorisation de l'AE.....	10
3.2.2 L'apprentissage intégré au travail	12
3.2.3 L'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire.....	12
3.3 L'AE : une innovation pédagogique	13
3.3.1 En quoi l'AE est-il une pédagogie innovante ?	13
3.3.2 Les avantages de l'AE du point de vue du corps enseignant.....	15
3.3.3 Les avantages de l'AE pour les établissements d'enseignement	16
3.4 L'apprentissage expérientiel du point de vue économique	16
3.5 Le point de vue gouvernemental sur l'AE	18
3.5.1 Des politiques publiques en faveur de l'insertion économique des jeunes	19
3.5.2 Des politiques publiques au service des entreprises.....	20
3.6 L'apprentissage expérientiel du point de vue des collectivités et des organismes communautaires.....	20
3.7 L'apprentissage expérientiel du point de vue des étudiants et étudiantes.....	21
4. LES POLITIQUES PUBLIQUES ET ACADÉMIQUES EN MATIÈRE D'AE AU CANADA	24
4.1 Le rôle des organismes ou associations en AE à l'échelle provinciale, nationale et internationale.....	24
4.1.1 Le rôle des organismes ou associations en AE.....	24
4.1.2 Exemples d'actions déployées par des organismes ou associations en AE.....	25
4.1.3 Plateformes et initiatives collaboratives	27
4.2 Les stratégies gouvernementales en matière d'AE.....	28
4.2.1 Les prérogatives et stratégies du gouvernement fédéral	28
4.2.2 Les stratégies provinciales.....	30
4.2.3 Les stratégies provinciales en faveur des étudiants appartenant à des groupes sous- représentés.....	31
4.3 Les pratiques des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens	32
4.3.1 Établissements d'enseignement postsecondaire au Québec.....	33
4.3.2 Universités dans les provinces anglophones.....	35

4.3.3 Les pratiques des établissements d'enseignement qui vont dans le sens d'une plus grande participation des groupes d'étudiants minoritaires	38
5. LES DÉFIS, RECOMMANDATIONS ET QUESTIONS EN SUSPENS	40
5.1 Défis et recommandations relatifs aux partenariats entourant l'AE	40
5.2 Défis et recommandations relatifs aux entreprises et organismes communautaires.....	41
5.3 Défis et recommandations relatifs aux établissements d'enseignement et au corps enseignant.....	42
5.4 Défis rencontrés par les étudiants et recommandations pour les affronter.....	44
5.5 Le rôle gouvernemental dans la promotion de l'AE.....	45
5.6 Pour mieux documenter l'AE	46
6. CONCLUSION	47
7. ANNEXES	48
Annexe 1 : Catégorisation de l'AE	48
Annexe 2 : Synthèse du colloque <i>Formations et savoirs expérientiels : quelle place dans les établissements d'enseignement postsecondaire ?</i>	49
8. RÉFÉRENCES.....	56

1. INTRODUCTION

La tenue du colloque intitulé [Formations et savoirs expérientiels : quelle place dans les établissements d'enseignement postsecondaire ?](#) dans le cadre du 90^e Congrès de l'Acfas (du 8 au 12 mai 2023) est une bonne nouvelle pour tous les acteurs de l'apprentissage expérientiel, à commencer par les étudiants et étudiantes. Il donnera l'occasion d'échanger en abordant l'apprentissage expérientiel à partir de multiples perspectives tels le point de vue pédagogique, le développement de l'employabilité, les relations communautaires ou l'engagement étudiant. Coordonné par le vice-rectorat aux partenariats communautaires et internationaux et le vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études de l'Université de Montréal, ce travail vise à préparer la discussion en proposant un tour d'horizon préalable des recherches existant au sujet de l'apprentissage expérientiel. Ce document de travail sera bonifié grâce aux échanges qui seront tenus lors du colloque, et une partie comportant des recommandations sera ajoutée en complément.

Bien qu'il n'existe pas à ce jour de politique nationale en matière d'apprentissage expérientiel, celui-ci suscite un intérêt grandissant partout au Canada. Certaines provinces adoptent des politiques et stratégies lui accordant un rôle de premier plan dans l'enseignement postsecondaire. De même, des universités mettent de l'avant ce type d'apprentissage en diversifiant les programmes offerts à leurs étudiants et étudiantes. Depuis peu, l'Université de Montréal étudie la question et commence à proposer à sa communauté étudiante des parcours d'études centrés sur l'apprentissage expérientiel (parcours RECI¹). Un constat s'impose toutefois : le Québec accuse un retard certain dans l'intérêt porté au sujet de l'apprentissage expérientiel. Documentant les pratiques existantes à travers le pays et mettant au jour des initiatives prometteuses, la revue de littérature que voici se veut un outil à la disposition des décideurs québécois afin de stimuler la réflexion et plus encore la mise en œuvre de programmes d'AE à l'échelle de la province.

¹ Parcours RECI : Parcours recherche et création, communautaire, international.

2. MÉTHODOLOGIE

Méthode de recherche

Afin d'assurer une recension des écrits compréhensive et pertinente au sujet de l'apprentissage expérientiel au Québec et au Canada, nous avons mis en œuvre différentes stratégies de recherche tout en procédant par étapes. Débutant par un échantillon de documents préalablement retenus par les spécialistes en AE de l'Université de Montréal (une trentaine de documents), nous avons ensuite effectué une recherche « boule de neige » qui nous a permis d'accéder à une cinquantaine de documents additionnels qui présentaient un intérêt. Finalement, afin de compléter notre bibliographie par une approche plus systématique, nous avons effectué une recherche structurée par mots clés, en français et en anglais, dans une série de bases de données (WorldCat, Érudit, Cairn) et de revues (*International Journal of Work-Integrated Learning*, *Revue des sciences de l'éducation*, *Journal of Cooperative Education*, *Journal of Studies in International Education*). Nous avons recherché à la fois des termes généraux et des références à des types d'AE particuliers. Par exemple : « apprentissage expérientiel », « apprentissage actif », « apprentissage intégré au travail », « apprentissage par le service communautaire », « apprentissage en milieu communautaire », « apprentissage par l'engagement communautaire », « enseignement coopératif », « stage en coopération internationale ». Nous avons également recherché les termes équivalents en anglais. Ayant atteint un point de saturation, nous avons affiné notre recherche par l'ajout d'une condition géographique, ciblant les écrits ayant pour objet le Québec ou le Canada. Les résultats de cette démarche ont été limités, portant à notre connaissance une poignée de documents additionnels qui présentaient un intérêt, confirmant ainsi la généralité et la pertinence de notre base de données initiale. Nous avons également parcouru les sites Web d'établissements d'enseignement postsecondaire, de différents ministères et d'organismes gouvernementaux afin d'y repérer les politiques et les pratiques en matière d'AE.

Méthode d'analyse

L'analyse des documents s'est faite en deux grandes étapes. Tout d'abord, un codage libre dans le texte nous a permis de faire ressortir les grandes catégories ou grands thèmes émanant de la littérature, ce qui a permis de construire l'architecture de notre revue de littérature (table des matières). À cette étape, nous avons pu effectuer un codage, par exemple en utilisant des termes tels que « avantages pour les étudiants », « recommandations », « politique publique » ou « définition de l'AE », « exemple d'AE ». Une fois la liste des thèmes et termes pertinents établie, nous avons codé grâce à la fonction « Marqueurs » dans Zotero chacun des documents sélectionnés, à l'aide des titres de sections et de sous-sections de notre table des matières.

3. LES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Dans cette section, nous faisons un tour d'horizon des recherches menées sur l'apprentissage expérientiel (AE) en commençant par rappeler ses origines et ses fondements théoriques (3.1). Puis nous établissons une catégorisation des formes d'AE avant d'en donner une brève définition (3.2). Les sections 3.3 à 3.7 adoptent le point de vue de chaque acteur impliqué dans l'AE. Le point de vue pédagogique permet en premier lieu de comprendre en quoi l'AE constitue une innovation pédagogique et quel est le rôle des enseignants dans sa mise en œuvre (3.3). L'AE est ensuite abordé du point de vue économique (3.4), puis du point de vue gouvernemental (3.5), enfin du point de vue de la société et des organismes communautaires (3.6) et des étudiants et des étudiantes (3.7).

3.1 Qu'est-ce que l'apprentissage expérientiel ?

Dans cette section, nous rappelons les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel tout en faisant un détour par ses origines et en évoquant l'importance de théoriciens comme Dewey (1859-1952), Lindeman (1885-1953), Piaget (1896-1980), Kolb (1939-). L'AE se construit à partir d'une certaine conception de l'apprentissage, donnant une place sans précédent à la notion d'« expérience », et concevant l'apprentissage comme un processus évolutif. Loin d'une théorie de l'éducation unifiée, l'AE révèle plusieurs perspectives et modèles.

3.1.1 Origine et fondements théoriques

Un rapide survol de la littérature sur l'apprentissage expérientiel (AE) suffit pour s'apercevoir qu'une multitude de termes sont en usage pour désigner cette forme particulière d'apprentissage et la diversité d'activités, d'approches ou de pratiques qu'elle englobe. L'expression « apprentissage expérientiel » est ici retenue pour son caractère général et inclusif. En effet, ce type d'apprentissage ne se limite pas à celui qui est intégré au travail, mais inclut aussi celui qui s'effectue par la recherche, par les projets coopératifs, par les expériences internationales. Ce terme a été inventé dans les années 1960 par le psychologue américain Carl Rogers, puis il a été popularisé par David A. Kolb dans les années 1980. Loin d'être un terme « parapluie » servant à rassembler sous une même expression une foule d'activités diverses, l'apprentissage expérientiel désigne, à l'origine, une approche radicalement neuve pour concevoir le processus d'apprentissage.

Une certaine conception de l'apprentissage

L'apprentissage expérientiel repose sur un certain nombre de prémisses qui définissent une certaine conception de l'apprentissage. Ces prémisses ont été énoncées par deux théoriciens considérés comme les pères spirituels de l'AE : Dewey et Lindeman.

L'expérience comme vecteur d'apprentissage

En premier lieu, un postulat fondamental est que l'expérience est, en tant que telle, un vecteur d'apprentissage. Cette idée a été d'abord défendue par Dewey, pour qui l'apprentissage « est une démarche liée à l'expérience dans la vie quotidienne » (Mandeville, 2009). De son côté, Lindeman décrit l'expérience comme « manuel vivant de l'apprenant adulte » (Lindeman, 1926, cité par Balleux, 2000). Faisant le lien entre les connaissances (académiques) et les usages (pratiques) (Béchar, 2012), l'AE consiste en « la transformation de son expérience vécue en savoir personnel » (Chevrier et Charbonneau, 2000). Ainsi, l'apprentissage s'effectue lorsque l'expérience se transforme en connaissances, habiletés et attitudes (Jarvis, 1987, cité par Balleux, 2000). Autrement dit, « l'apprentissage expérientiel survient quand des changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habiletés atteignent une personne à travers les événements de sa vie » (Chickering, 1977, cité par Balleux, 2000). L'AE est un apprentissage « qui

se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant », partant il est « ancré dans l'expérience tout entière » (Rogers, 1969, cité par Balleux, 2000).

L'apprentissage expérientiel se construit au départ sur une dichotomie entre l'apprentissage « qui n'engage que l'esprit » et l'apprentissage qui engage la vie de la personne (Rogers, 1969, cité par Balleux, 2000), l'apprentissage *en classe* par opposition à l'apprentissage *en dehors de la salle de classe*, l'assimilation de l'information à l'école par opposition à l'expérience qui s'acquiert en dehors de l'école. Ainsi, « l'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles » (Chevrier et Charbonneau, 2000). Notons que l'apprentissage expérientiel a ceci de particulier qu'il se passe de l'écriture, « médium symbolique », en vue d'assurer le « transfert de l'information » (Balleux, 2000). En étant « directement en contact avec la réalité qu'[elle] étudie », la personne apprenante non seulement observe, mais agit sur le phénomène qu'elle étudie, ce qui rappelle la position de Piaget selon qui « connaître ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer » (Balleux, 2000). Kolb ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que « la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation » (Kolb, 1984, cité par Balleux, 2000).

La vie comme continuum d'expériences

En deuxième lieu, il s'agit de considérer que la vie constitue un continuum d'expériences. Selon Dewey, « l'expérience présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne, car [...] chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables ». La notion de « continuité transactionnelle » de l'expérience élaborée par Dewey signifie qu'au cœur de l'expérience « joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne » (Dewey, 1938, cité par Balleux, 2000). Jarvis (1987, cité par Balleux, 2000) considère qu'apprendre est « un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne se déroulant à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations ».

L'apprentissage comme processus continu

Finalement, l'approche de l'AE postule que l'apprentissage est un processus continu. À cet égard, un apport important reste celui de Lindeman, qui a attribué à l'apprentissage un caractère continu en posant que « l'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future : l'éducation établit des liens avec la vie » (Lindeman, 1926, cité par Balleux, 2000). La conception de l'apprentissage est dynamique et relève d'une pratique sociale qui « lui donne les dimensions d'une véritable formation continue » (Balleux, 2000). Selon Kolb, l'apprentissage est « conçu comme un processus et non en termes de résultats », il est « un processus continu d'adaptation au monde » (Balleux, 2000).

Différents modèles et perspectives d'AE

De la construction des savoirs à la quête de sens (Balleux, 2000)

Au départ théorisé dans une perspective de « construction des savoirs », suivant des orientations pédagogiques et andragogiques, l'apprentissage expérientiel devient progressivement une réponse à une quête de sens (Balleux, 2000). La construction des savoirs et la quête de sens sont deux grandes tendances en AE, qui diffèrent sous plusieurs aspects. La construction des savoirs se fait toujours en référence à l'école et s'inspire principalement de Dewey, selon lequel l'expérience doit être intégrée au processus d'apprentissage. Au contraire, la quête de sens s'inspire surtout de Lindeman, pour lequel la vie elle-même est éducatrice. De plus, la tendance

de la construction des savoirs provient du courant humaniste et est centrée sur le sujet individuel, tandis que la quête de sens comporte une dimension sociale évidente et sort du contexte subjectif et individuel. L'AE, replacé dans une perspective de recherche de sens, vise à « renouvele[r] l'interprétation de sens ou révise[r] les anciennes interprétations du sens de l'expérience » afin de « provoquer des changements ou la formation d'une nouvelle structure [de sens] ». Dans cette perspective, la réflexion est définie comme « un processus d'évaluation critique de nos efforts à interpréter et donner du sens à nos expériences » (Balleux, 2000). Cette approche, qui est un chemin emprunté par l'AE plus récemment, s'accompagne d'une critique postmoderne de l'expérience comme matériau brut, qui ne tient compte ni de la relation entre le sujet et sa situation historique et sociale ni du fait que le lien entre expérience et réflexion (source d'apprentissage) est marqué socialement, par des connotations de race, de genre et de classe.

Les quatre villages de Weil et McGill (1989)

Les pratiques de l'AE sont différentes, car plusieurs perspectives existent sur l'AE. Weil et McGill (1989) résument les tendances observées en AE en décrivant un arbre à quatre branches : (1) la reconnaissance des apprentissages (reconnaissance des acquis comme source de savoir valable) ; (2) l'apprentissage comme base de réflexion pour l'éducation postsecondaire ; (3) l'apprentissage expérientiel comme source de changement social ; (4) l'AE au service du développement personnel et de la conscience de soi (Balleux, 2000 ; Mandeville, 2009).

Trois modèles selon Mandeville (2009)

D'après Mandeville (2009), il existe trois modèles pouvant être utilisés pour définir un processus d'AE : un modèle « pragmatique expérientiel » (fondé sur l'idée d'utilité sociale), un modèle dit « Open-Ended Learning Environment », qui met l'apprenant au cœur de l'apprentissage en le laissant choisir « le contexte, les ressources et les outils dont il a besoin pour apprendre », et enfin le modèle de Bettina A. Lankart, qui fait la synthèse de trois approches : l'apprentissage par l'action (*action learning*), situationnel (*situated learning*) et fortuit (*incidental learning*) (Mandeville, 2009).

Le modèle de Kolb (1984)

Aujourd'hui, le modèle d'AE le plus répandu est celui de Kolb (1984), considéré comme la « théorie moderne » de l'AE (Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse, s. d.), qui fait une synthèse des travaux de Dewey, Kurt Lewin (qui a défini les quatre étapes de la méthode d'apprentissage expérientiel reprise par Kolb) et Piaget (Mandeville, 2009). Ce modèle comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite, et l'expérimentation active (Kolb, 1984). La première phase est celle de l'expérience concrète, qui consiste à « vivre soi-même une situation authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler sa pensée ». Ensuite vient l'observation réfléchie, qui consiste pour l'apprenant à « faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leurs significations en considérant différents points de vue ». Dans la phase de conceptualisation abstraite, l'apprenant crée des concepts et formule des généralisations qui intègrent ses diverses observations et réflexions. Enfin, l'expérimentation active consiste à « soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité » (Béchar, 2012). Le modèle de Kolb vise à résoudre le conflit entre deux « modes d'adaptation » au monde, à savoir la préhension et la transformation. Ce faisant, il identifie une série de styles d'apprentissage : convergent, divergent, accommodatif, assimilatif (Mandeville, 2009). Le modèle de Kolb donne à voir un processus de rétroaction entre réflexion et expérimentation : « l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus » (Balleux, 2000). Il est à noter que plusieurs conditions sont requises pour que ce processus « soit optimal et produise une connaissance réelle : l'apprenant ou l'apprenante doit notamment désirer prendre part à une expérience donnée,

être capable d’y réfléchir, de conceptualiser l’expérience et d’utiliser les nouvelles idées issues de cette conceptualisation » (Kolb, 1984, cité par l’Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse, s. d.).

3.1.2 Définition de l’AE

L’AE peut être défini comme un processus d’« acquisition de connaissances et de compétences par la pratique et la réflexion sur une période d’engagement, d’observation et/ou d’immersion » (Lapointe, 2022). Une autre définition rencontrée ajoute qu’il s’agit d’un placement dans des « milieux de travail ou des environnements simulant des milieux de travail, de façon [que les étudiants et étudiantes] puissent apprendre “sur le tas” » (Comité d’experts de la première ministre pour le développement d’une main-d’œuvre hautement qualifiée, 2016). Enfin, on peut également considérer l’AE comme « le processus par lequel les étudiants apprennent à partir de leurs expériences en milieu scolaire et professionnel », processus qui « inclut les types de programmes de cours et de pratiques pédagogiques pouvant faciliter, assurer et intégrer efficacement l’apprentissage dans les deux milieux » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Ces différentes définitions relèvent de tentatives d’offrir une vue plus systématique de l’AE, mais ne permettent pas de démentir le constat selon lequel, globalement, la confusion règne autour de l’AE, notamment à cause de l’absence d’une définition claire et standard (Table ronde des affaires et de l’enseignement supérieur, 2020).

3.2 Les diverses formes de l’AE

Dans cette section, nous commençons (3.2.1) par donner un aperçu de la diversité des expressions et termes employés pour désigner l’AE ou bien telle ou telle activité d’AE, avant de mettre de l’ordre dans la terminologie en établissant une catégorisation constituée de quatre différents types.

3.2.1 Catégorisation de l’AE

L’AE peut prendre une multitude de formes, exploitant différentes méthodes, techniques, approches. Selon la TRAES (Table ronde des affaires et de l’enseignement supérieur), organisme pancanadien spécialisé en AIT (apprentissage intégré au travail), il existe sept types d’AIT², alors que l’ECAIT Canada (Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail), autre organisme de référence, dresse une liste de neuf catégories³ — car il distingue entre plusieurs types de stages (les stages de courte et de longue durée, ainsi que le stage de travail de courte durée dans les cégeps). Les sept catégories communément admises par les deux organismes sont : le stage d’apprenti ou la formation en apprentissage ; l’enseignement coopératif (coop) ; le stage de travail ; le placement en milieu de pratique ; le stage clinique ou pratique obligatoire dans un milieu professionnel ; le projet de recherche appliquée, industrielle et communautaire ; l’apprentissage par le service communautaire. L’entrepreneuriat est également considéré comme une catégorie de l’AE par l’ECAIT Canada. De son côté, le gouvernement de l’Ontario s’est penché

² En reprenant la typologie de Sattler (2011, cité par Table ronde des affaires et de l’enseignement supérieur, 2020) : « Apprenticeship; Co-op; Internship; Field experience; Mandatory professional practice; Applied research project; Service learning ». Cela dit, cette typologie est reconnue comme non exhaustive, chacune des catégories pouvant se subdiviser afin d’embrasser une grande diversité d’activités.

³ Ces neuf types d’AIT sont : « l’enseignement coopératif ; les projets et recherche industriels et communautaires ; le stage clinique ou pratique obligatoire dans un milieu professionnel ; le stage de travail de longue durée ; le stage d’apprenti ; l’entrepreneuriat ; l’apprentissage par le service communautaire ; le stage de courte durée ou placement en milieu de pratique ; le stage de travail de courte durée — incluant l’alternance travail-études dans les cégeps » (ECAIT Canada, 2021).

sur le sujet et ajoute à la liste l'alternance travail-études, le travail bénévole, ainsi que le mentorat⁴. L'organisation internationale WACE (Advancing Cooperative and Work-Integrated Education) de l'Université de Waterloo offre également une typologie⁵ non exhaustive, qui a la particularité de comprendre deux types d'expériences internationales : les échanges coopératifs internationaux et les études à l'étranger. Le portail de l'Université de Waterloo⁶ consacré à l'AIT dresse une liste non exhaustive qui comprend une grande diversité d'expériences de travail. Enfin, le Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes (2018) donne comme principaux exemples d'AE « l'enseignement coopératif, les stages, l'apprentissage par l'engagement communautaire, la recherche appliquée, les expériences de travail, les programmes d'apprentissage et l'entrepreneuriat ».

Pour en apprendre davantage sur les catégories d'AE, leurs définitions, attributs, et comparaisons d'après plusieurs critères (le type d'expérience, l'intégration au programme d'études, les résultats pour les étudiants, la structure), il est recommandé de consulter le document de l'ACCE (Association of Community and Continuing Education) intitulé *Comparative Matrix of Co-operative Education with Other Forms of Work-Integrated Education and Work-Integrated Learning* (2017), qui en présente un tableau édifiant⁷. Les catégories d'AE ne sont pas figées et il existe des formes « émergentes » tels les « incubateurs » et « accélérateurs », « bootcamps » et « hackathons » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020).

À noter que les termes que nous venons d'indiquer pour décrire l'AE tentent de catégoriser celui-ci, donc de réduire le nombre de termes utilisés. Toutefois, la littérature foisonne d'expressions rivales pour désigner l'AE et d'autres appellations peuvent être rencontrées. Par exemple, dans les pays anglo-saxons, il est possible d'entendre parler de *learning from experience*, *learning through experience*, *sponsored experiential learning*, *unsponsored experiential learning*, *experience-based learning*, *learning from action*, *action learning*, *learning from doing*, *active learning*, *contextual learning*, *incidental learning*, *independent learning*, *integrated approach*, *learner-centred instruction*, *lifelong learning*, *non-traditional learning*, *off-campus education*, *open learning*, *problem-based learning*, *real world education*, *situation learning*, *work-based learning* (Balleux, 2000 ; Mandeville, 2009).

Ainsi que le montre le tableau en annexe, les diverses catégories d'AE rencontrées dans la littérature peuvent dans l'ensemble être ramenées à une typologie composée de quatre éléments :

⁴ D'un autre côté, le gouvernement de l'Ontario ne mentionne pas comme faisant partie des catégories d'AE le stage clinique ou pratique obligatoire dans un milieu professionnel, ni l'apprentissage par le service communautaire, ni l'entrepreneuriat (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016).

⁵ Les catégories retenues sont : « cooperative education, internships, semester in industry, international co-op exchanges, study abroad, research, clinical rotations, service learning and community service » (WACE, s. d.).

⁶ Cette liste non exhaustive comprend : « Applied research; Apprenticeship; Clinic; Curricular community service learning; Co-op; Internship; Field placement; Practicum / clinical placement; Work experience; Para-professional; Research assistantships; Post-credential internship; Teaching assistantships; Co-curricular community service learning; Volunteer; Work study Externship; Students as staff; And more » (« WIL Research Portal », Université de Waterloo, s. d.).

⁷ Ce document est disponible ici : https://acewilbc.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCE_Matrix.pdf.

l'apprentissage intégré au travail, l'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire, la recherche appliquée et l'expérience internationale.

Dans les prochaines sous-sections, nous offrons une définition et présentons les caractéristiques et attributs des deux catégories d'AE dont il est le plus question dans la littérature, soit l'apprentissage intégré au travail et l'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire.

3.2.2 L'apprentissage intégré au travail

L'apprentissage intégré au travail (AIT ou WIL pour Work-Integrated Learning) se définit comme « une forme d'enseignement expérientiel pédagogique qui intègre aux études postsecondaires d'une personne étudiante des expériences d'apprentissage de qualité en milieu de travail ou dans un cadre pratique. Les expériences d'AIT comprennent un partenariat engagé d'au moins : un établissement postsecondaire, une organisation d'accueil et une personne étudiante. L'AIT peut intervenir dans le cadre d'un cours ou d'un programme et implique la réalisation d'objectifs d'apprentissage liés à l'employabilité, à l'agentivité, au transfert des connaissances et des compétences et à l'apprentissage tout au long de la vie » (ECAIT Canada, 2021). Les principales modalités d'apprentissage intégré au travail sont le stage (qui peut être un stage coopératif, clinique, pratique ou de travail), le placement coopératif ou la formation en apprentissage⁸ (aussi appelée « alternance travail-études »). Il s'agit, dans tous les cas, d'un « programme officiel ou d'une entente entre des partenaires en vue de permettre à des étudiants [...] d'apprendre tout en travaillant » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016). La formation d'apprenti ou le placement coopératif diffèrent principalement du stage (coopératif, clinique, pratique ou de travail) par le principe de l'alternance, qui permet « d'amorcer une future profession en alliant les notions apprises en classe à la pratique en milieu de travail » (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.). À ses origines, l'alternance est conçue comme un « moyen susceptible de réduire les distorsions école/production et de favoriser l'intégration des apprentissages théoriques et pratiques » (Landry et Serre, 2011, p. 129). Le nombre d'apprentis au Canada est estimé à 454 000 en 2015, « dont environ 80 000 nouvelles inscriptions annuellement » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

3.2.3 L'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire

L'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire, par le service (*service learning*) ou par l'engagement communautaire, fait se croiser un parcours académique et l'expérience pratique du service communautaire (Brown, 2011), qui inclut l'expérience de bénévolat (Cortessis et Guisan, 2016). Il « intègre des programmes enrichissants d'apprentissage par le service communautaire à l'enseignement en classe et à la réflexion critique pour enrichir l'expérience d'apprentissage et renforcer les collectivités » (ECAIT Canada, 2021). Une autre façon de le définir est de le décrire comme « une forme de pédagogie expérientielle où les étudiants travaillent avec d'autres, et

⁸ « Au Canada, les programmes d'apprentissage sont l'une des façons les plus courantes de préparer les gens à une carrière dans les métiers [...]. Dans une formation en apprentissage, le milieu de travail est le lieu d'apprentissage principal ; l'apprenti travaille à temps plein et est rémunéré. L'employeur, qui porte le nom de compagnon ou compagne d'apprentissage, sert de mentor, de superviseur et d'évaluateur. Le volet scolaire représente habituellement 10 % du programme. Les normes de formation peuvent être encadrées par un comité du secteur d'activité. Comme la formation en apprentissage est réglementée par chaque province et territoire, les désignations et les exigences de métier peuvent varier légèrement à l'échelle canadienne » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

suivent un processus permettant d'appliquer ce qu'ils apprennent à des problèmes communautaires, et ce, en réfléchissant sur leurs expériences. Ils répondent alors à des objectifs concrets pour la communauté tout en augmentant leurs connaissances ainsi que leurs qualifications académiques et personnelles » (Cheryl Rose, 2006, cité par l'Université Laval, 2018). L'Université d'Ottawa porte son attention sur l'apprentissage par l'engagement communautaire, défini comme « une forme d'apprentissage expérientiel où les étudiantes et étudiants apportent leur aide à la communauté dans le cadre de placements d'apprentissage par l'engagement communautaire approuvés par leur professeure ou professeur et liés aux objectifs de leur cours » (Université d'Ottawa, s. d.). Cet engagement communautaire peut être, par exemple, un « stage solidaire », qui propose aux étudiants d'associer au sein d'une même unité d'enseignement l'apprentissage universitaire, un service rendu à la communauté et une réflexion critique sur leur expérience, eux-mêmes, leur cursus et la société (FUCID⁹, 2020).

3.3 L'AE : une innovation pédagogique

Dans cette section, nous examinons l'AE afin de comprendre en quoi il constitue une innovation pédagogique (3.3.1). Six éléments clés ont été identifiés : la place centrale de la personne apprenante dans le processus d'apprentissage ; l'importance de la réflexivité ; l'accent mis sur le processus ; l'évaluation des apprentissages ; le rôle de l'éducateur ; enfin, la notion d'« expérience significative » qui occupe une place de premier plan. Ensuite, nous décrivons les avantages que peut offrir l'AE du point de vue du corps enseignant (3.3.2) et de celui des établissements (3.3.3).

3.3.1 En quoi l'AE est-il une pédagogie innovante ?

L'apprenant au cœur de l'apprentissage

Dans une perspective de « construction des savoirs » (Balleux, 2000), l'AE est une méthode d'apprentissage innovante d'abord et avant tout, car elle « se soucie de redonner à l'apprenant le pouvoir sur son processus d'apprentissage ». Il s'agit d'une méthode centrée sur l'apprentissage davantage que sur l'enseignement (Mandeville, 2009 ; Béchar, 2012). Ceci est considéré comme prometteur pour passer d'un modèle pédagogique fondé sur le transfert de connaissances à un modèle qui requiert « l'implication active » de la personne apprenante dans la construction des connaissances (Université américaine de Beyrouth, 2020). Partant, l'AE requiert un fort engagement de la part de la personne apprenante (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021 ; Béchar, 2012). L'apprenant prend l'initiative du processus d'apprentissage dans lequel il s'engage, il est responsable de tisser les liens « entre l'activité d'apprentissage et le monde extérieur », et a « le contrôle de l'expérience d'apprentissage [...] dès lors qu'il peut y intégrer ses propres modes de fonctionnement et [...] expérimenter les résultats de ses propres décisions » (Rogers, 1969, cité par Balleux, 2000). De même, il est responsable de l'évaluation de cet apprentissage. Ainsi, les établissements qui valorisent l'AE mettent en place des « environnements d'apprentissage centrés sur l'étudiant » (traduction libre, Azevedo et coll., 2012).

Réflexivité

La réflexion, réflexivité ou « autoréflexion » (selon les termes rencontrés dans la littérature), constitue un moment clé du processus d'apprentissage (Balleux, 2000 ; McRae et Johnston, 2016, cité par McRae, Pretti et Church, 2021) et « joue un rôle important dans l'intégration de l'expérience de l'apprenant à sa propre histoire » (Balleux, 2000). De ce fait, le « retour sur l'expérience vécue » est « intentionnel, assumé par la personne apprenante ; se pratique seul ou en groupe, avec ou sans une personne enseignante ; tient compte des caractéristiques particulières de la situation ;

⁹ <https://www.fucid.be/lapprentissage-par-lexperience-au-service-de-lengagement-des-etudiant%C2%B7e%C2%B7s/#r+214251+2+1>

permet d'induire les apprentissages à partir d'une mise en relation avec les compétences disciplinaires recherchées » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). Les programmes d'AE « de qualité » encouragent les pratiques d'autoréflexion critique (Schön, 1987, cité par McRae, Pretti et Church, 2021) dans le but de faciliter chez les apprenants la compréhension de leurs propres compétences et connaissances ainsi que l'intégration de l'apprentissage effectué en milieu de travail au programme d'études (McRae, Pretti et Church, 2021). Cette étape de réflexion est ce qui permet l'apprentissage de devenir un élément actif, un moteur de transformation dans la vie d'une personne (Balleux, 2000 ; Mezirow, 1998, cité par McRae, Pretti et Church, 2021). Pour Schön (1987, cité par Béchard, 2012), c'est par un « double processus de réflexion » que se développe la connaissance, soit la « réflexion dans l'action » et la « réflexion sur l'action ».

Processus

Dans le cadre d'un AE, l'accent est mis sur le processus bien davantage que sur le résultat. En effet, l'AE est conçu comme un processus itératif par lequel « la personne apprenante multiplie les expériences et construit sa compétence au fil de celles-ci » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).

Évaluation

L'évaluation des apprentissages réalisés de façon expérientielle diffère en de nombreux points d'une évaluation « traditionnelle » centrée sur les apprentissages cognitifs. En effet, les objectifs poursuivis par l'AE ne sont pas strictement cognitifs et l'évaluation porte sur plusieurs dimensions, non seulement sur l'acquisition de connaissances, mais aussi sur les dimensions affectives et comportementales (Béchard, 2012 ; Mandeville, 2009). Ainsi, l'évaluation requiert non pas une « mesure de base des apprentissages », mais une « mesure de tous les domaines » (Béchard, 2012). De ce fait, le processus d'apprentissage et, partant, l'évaluation de celui-ci « nécessite[nt] la prise en compte de la totalité de la personne et du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage » (Mandeville, 2009). Plusieurs outils sont envisageables pour les éducateurs responsables d'évaluer une expérience d'AE : l'observation de la situation, la grille avec des critères, le portfolio, le journal de bord, la sollicitation des personnes au plus près de l'expérience (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). Selon Martin et Hughes (2009, cité par la Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020), l'évaluation des apprentissages d'une expérience intégrée au travail doit porter sur les aptitudes et compétences sociales. En particulier, celles qui devraient attirer l'attention sont : les compétences en communication, la confiance en soi, la gestion de la relation client (*customer relationship management*), la participation enthousiaste, la connaissance de l'industrie et de l'entreprise, l'autonomie (*self-sufficiency*), l'organisation personnelle, les réseaux professionnels, l'éthique professionnelle » (traduction libre).

Rôle de l'éducateur

L'AE accorde une importance renouvelée à la relation éducative, car l'éducateur joue un rôle dans la « dynamique réflexive » au cœur du processus d'AE. La personne enseignante joue un rôle de tuteur, de facilitateur, de mentor (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). Ainsi, le corps enseignant doit « se considér[er] comme élém[en]t du processus » en ayant « le souci de maintenir une cohérence entre l'apprentissage et la vie réelle » (Balleux, 2000). Le rôle des éducateurs, selon cette approche, consiste également à « soutenir la quête d'identité personnelle et professionnelle des personnes étudiantes » (Bédard, 2021). Dans une conception de l'AE en tant que stratégie pédagogique, d'autres particularités de l'AE sont identifiées, par exemple le fait que l'AE autorise une pluralité de perspectives, privilégie l'apprentissage par problèmes, offre aux étudiants des activités authentiques plutôt que des tâches académiques (Béchard, 2012).

Expérience significative

Avant tout, l'AE requiert la création d'expériences « authentiques » et « significatives », ce qui se comprend généralement comme la nécessité de placer les personnes étudiantes dans des situations « réelles » ou « proches de situations réelles » (Cabana, 2021 ; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021 ; le Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). L'objectif est d'offrir une expérience « concrète et interactive », qui « permet de mettre en pratique des compétences disciplinaires et transversales », qui « donne le droit à l'erreur » et qui « est perçue comme une opportunité d'ancrer les apprentissages dans un environnement sécuritaire » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). Pour Béchard (2012), les caractéristiques d'une « expérience authentique » comprennent : une pertinence professionnelle ; un problème mal défini ; plusieurs sources d'information et de perspectives ; un souci de collaboration ; une exigence de réflexion ; des perspectives interdisciplinaires ; une production finale soignée ; de multiples interprétations et résultats d'apprentissage ; et, enfin, une évaluation intégrée.

À ces premières définitions que l'on peut qualifier de pédagogiques s'ajoute celle de Mandeville (2009), qui propose une série de critères servant à définir le caractère « significatif » d'une expérience. Il est à noter que ceux-ci recoupent les éléments précédemment évoqués comme caractérisant l'AE en tant que pédagogie innovante. Ces composantes sont au nombre de huit : la résonance avec le vécu de la personne étudiante (ou « continuité transactionnelle »), la stimulation de l'engagement de la personne étudiante, la présence d'une « relation significative et d'assistance », un « processus d'auto-réflexion », la reconnaissance de l'accomplissement de la personne étudiante, l'acquisition de connaissances nouvelles, l'actualisation de la personne étudiante, le développement de compétences. L'« actualisation » peut se comprendre comme la transformation opérée dans la personne même de l'étudiant ou de l'étudiante : il s'agit de l'actualisation d'un potentiel, de la consolidation de l'identité de la personne étudiante ou d'un changement personnel. Ceci nous ramène à l'idée selon laquelle une expérience significative est une expérience qui produit une transformation de la perspective, ce qui est d'autant plus important si l'on conçoit l'AE dans une perspective de quête de sens (Balleux, 2000).

3.3.2 Les avantages de l'AE du point de vue du corps enseignant

Le corps enseignant joue un rôle particulièrement important dans la conception, le soutien et la mise en œuvre d'activités d'AE (Peters et Academia Group, 2012). Voyons tout d'abord les raisons pour lesquelles le corps enseignant a intérêt à s'engager dans des activités d'AE.

Intérêts des éducateurs

Le personnel enseignant peut s'engager dans l'AE pour une pluralité de motifs : accroître l'attractivité de ses cours, la rétention des étudiants, l'intérêt des partenaires (entreprises et organismes communautaires), la qualité des formations offertes (McRae, Pretti et Church, 2021). L'AE est une « méthode pédagogique active » (Université Laval, 2018) par laquelle les enseignants et enseignantes améliorent l'expérience d'apprentissage et entretiennent la motivation des personnes étudiantes (McRae, Pretti et Church, 2021), en plaçant ces dernières dans des « situations réelles » qui suscitent leur autonomie et leur engagement. Par l'AE, les enseignants développent leur enseignement en des formats variés (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021), rendant la formation plus « appliquée et conscientisante », en intégrant une « dimension interactive et dynamique » (Université Laval, 2018). La rétention des étudiants peut être améliorée grâce à l'AE, du fait que celui-ci permet de « rejoindre davantage d'étudiantes et d'étudiants ayant des styles d'apprentissage variés » (Université Laval, 2018).

Responsabilités des éducateurs

Dans le déploiement d'activités ou de programmes d'AE, le corps enseignant a la responsabilité de « déployer une stratégie d'AE qui ait du sens » (Bédard, 2021). Cela passe par le développement d'une compréhension fine du processus d'AE, notamment en tenant compte des différents modes de fonctionnement des apprenants en situation d'AE (Chevrier et Charbonneau, 2000). Également, il appartient aux enseignants de mettre à jour le contenu de leur enseignement pour l'adapter aux réalités du monde du travail, afin de renforcer leur engagement communautaire (McRae, Pretti et Church, 2021). Dans le cadre d'un apprentissage expérientiel intégré aux cours, les enseignants disposent de plusieurs choix d'activités, tels le jeu de rôle, la sollicitation des ressources du milieu (p. ex. invitation de spécialistes à venir en classe), l'aquarium, la conférence de presse, etc. (Cabana, 2021).

3.3.3 Les avantages de l'AE pour les établissements d'enseignement

Les établissements peuvent grandement bénéficier de l'AE, car elle permet d'accroître l'attractivité des programmes, la rétention des étudiants, ainsi que de lutter contre le décrochage scolaire, entre autres par l'accroissement de la motivation, de la satisfaction des étudiants et de l'employabilité des diplômés. À long terme, cela contribue à la renommée desdits établissements (McRae, Pretti et Church, 2021 ; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022 ; Tanaka et Carlson, 2012, cités par McRae, 2018). L'AE permet également de solidifier leur engagement dans la communauté en identifiant les besoins des entreprises ou des organisations communautaires et en renforçant les partenariats, ce dont les établissements peuvent se prévaloir afin de polir leur image (McRae, Pretti et Church, 2021). Enfin, l'AE permet de bonifier les programmes et d'accroître leur pertinence (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021), en les rendant plus souples grâce aux « contenus optionnels » et aux « méthodes de prestation juste à temps » (Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018), et en permettant aux établissements de recevoir de la rétroaction de la part des membres de la communauté (McRae, Pretti et Church, 2021). Enfin, les programmes de mobilité internationale peuvent également être considérés comme une forme de diplomatie. Ainsi, la mobilité internationale fait partie de la « stratégie d'internationalisation » de l'Université d'Ottawa, qui considère qu'elle joue un rôle important dans la promotion de l'Université à l'étranger (Université d'Ottawa, 2022).

3.4 L'apprentissage expérientiel du point de vue économique

L'AE est une méthode d'apprentissage innovante qui est largement valorisée par les employeurs. Non seulement elle prépare les personnes étudiantes au futur marché du travail, mais elle permet un rapprochement jugé bénéfique entre le monde académique et le monde de l'entreprise. Également, elle permet le développement chez les personnes étudiantes de compétences recherchées par les employeurs et facilite la transition de l'école au marché du travail. Au final, l'AE apporte aux employeurs des gains importants sous plusieurs aspects.

Naviguer dans le monde du travail de demain

L'AE est perçue comme une manière d'adapter les personnes étudiantes au monde du travail de demain, de leur apprendre à « gérer l'ambiguïté » afin d'être compétitifs dans un marché du travail devenu global¹⁰ (Béchar, 2012). Elle contribue à fournir de l'information sur le marché du travail

¹⁰ « To be competitive in a global job market, today's students must become comfortable with the complexities of ill-defined real world problems. The greater their exposure to authentic disciplinary communities, the better prepared they will be "to deal with ambiguity" and put into practice the kind of

et joue un rôle important dans l'orientation professionnelle des individus, permettant ainsi d'aider les personnes à « naviguer [dans] le monde du travail de demain » (Centre des compétences futures, 2021). De plus, « les programmes d'AIT encouragent et aident les étudiants à se lancer dans la création d'une entreprise, les exposant à l'apprentissage continu — concept qui sera primordial à leur succès dans le milieu de travail du XXI^e siècle » (McRae, 2018).

Rapprochement école-entreprise

Les programmes d'AE contribuent au rapprochement entre l'école et l'entreprise, ainsi que Doray et Maroy (2001) l'ont perçu en observant l'« institutionnalisation de l'alternance ». Ce rapprochement est vu d'un bon œil par certains, posant que celui-ci est nécessaire afin de « soutenir l'innovation, la compétitivité et la croissance économique », d'autant plus que « l'important aujourd'hui est moins le capital que la main-d'œuvre qualifiée » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016). En effet, les changements qui s'opèrent dans le monde du travail feraient en sorte que « les entreprises [...] travaille[nt] [plus étroitement] avec les éducateurs et les pouvoirs publics pour aider les systèmes d'éducation à s'adapter aux besoins du marché du travail » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016).

Compétences recherchées par les employeurs

Grâce aux expériences d'AE, les personnes étudiantes intègrent les compétences sociales et émotionnelles (parfois nommées dans la littérature « CSE ») recherchées par les employeurs. Une étude portant sur la valorisation de ces compétences dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens conclut que les personnes étudiantes gagneraient à leur porter une plus grande attention, car elles sont un vecteur important d'employabilité (Giammaro, Higham et McKean, 2021). Une autre étude, menée par la Banque Royale du Canada, conclut que « les employeurs recherchent de plus en plus des “aptitudes humaines” chez leurs candidats, dont “l'esprit critique, la coordination, la perspicacité sociale, l'écoute active et la résolution de problèmes complexes” » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Du point de vue des employeurs, ceux-ci gagnent à s'investir dans l'AE, car « les compétences acquises en formation expérientielle sont plus facilement transférables au monde du travail » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). De plus, l'AIT « constitue un énorme avantage lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences et les capacités d'un étudiant afin de déterminer s'il est apte à occuper un emploi à temps plein » (Association canadienne des spécialistes en emplois et des employeurs, s. d.). Ainsi, l'AE est à promouvoir dans une perspective de « perfectionnement de compétences ».

Transition école-travail

De plus, l'AE prépare les étudiants et les étudiantes à occuper un emploi dès la sortie de l'école et la transition entre l'école et le travail se fait plus naturellement (Association canadienne des spécialistes en emplois et des employeurs, s. d. ; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020). Par exemple, ceci est particulièrement flagrant dans le cas de la formation en apprentissage qui se fait « auprès d'un employeur » et qui offre de ce fait aux personnes apprenties une transition « sans heurt » vers le marché du travail. Ainsi, « la vaste majorité de ceux qui complètent un programme d'apprentissage (81 %) obtient un emploi permanent » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Les

higher order analysis and complex communication required of them as professionals » (M. Lombardi, 2007, p.18, cité par Béchar, 2012).

programmes d'AE peuvent ainsi offrir des débouchés pour les étudiants et étudiantes, « ouvrant les perspectives d'emploi » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020).

Gains pour les employeurs

Les programmes d'AE entraînent des gains importants pour les employeurs. Il peut s'agir de gains financiers : ainsi, l'Université de Waterloo « estime que son programme coopératif a permis aux employeurs des gains de 525 millions de dollars en 2018/2019, grâce à un retour sur investissement de 2 pour 1 : 2 dollars de gain pour 1 dollar d'investissement dans un étudiant en programme coop » (Deloitte Canada, 2019, cité par McRae, Pretti et Church, 2021). Ces gains peuvent se traduire par un accroissement de la productivité obtenu grâce à l'accès à de la main-d'œuvre temporaire (McRae, Pretti et Church, 2021). Plus largement, il peut s'agir de gains relatifs au recrutement, car les programmes d'AE permettent aux organisations de se faire connaître auprès de futurs candidats et candidates. L'embauche d'étudiants et d'étudiantes donne accès à « de nouveaux talents et potentiellement à des candidats qu'ils peuvent embaucher » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018), tout en réduisant le « risque d'embaucher une personne qui ne convient pas au poste » (Association canadienne des spécialistes en emplois et des employeurs, s. d.). Les programmes d'AE, en particulier d'AIT, permettent une présélection des personnes candidates et les personnes embauchées sont susceptibles de connaître une promotion rapide dans l'organisation par la suite (McRae, Pretti et Church, 2021). Ainsi, la participation à ces programmes « aide les employeurs à recruter et conserver des stagiaires, ce qui permet de pourvoir les postes vacants, d'accéder à des idées et points de vue novateurs, d'accroître la productivité et de diversifier les équipes » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020). La TRAES donne un portrait chiffré des retombées de l'AIT pour les employeurs : « 78 % ont acquis de nouvelles idées, compétences ou connaissances grâce à leurs stagiaires¹¹ ; 72 % ont vu leur bassin de talents se renflouer grâce à l'AIT ; 63 % ont vu le processus facilité grâce aux partenaires financiers ; 51 % ont fait état d'une amélioration de la productivité organisationnelle ; 20 % ont embauché leur stagiaire par la suite » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). D'autres bénéfices pour les entreprises ont été identifiés par McRae, Pretti et Church (2021), tels que la capacité à atteindre des objectifs de diversité et d'inclusion, puisque les établissements d'enseignement postsecondaire comptent une proportion plus importante que la moyenne d'étudiantes et d'étudiants internationaux.

Tout ceci porte le Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée de l'Ontario (2016) à recommander que l'apprentissage par l'expérience et le mentorat soient définis comme « secteur d'intervention prioritaire ».

3.5 Le point de vue gouvernemental sur l'AE

Les gouvernements peuvent porter un intérêt à l'AE pour plusieurs raisons. Principalement, il s'agira de s'assurer que les investissements financiers dans l'éducation sont valables, autrement dit que « les impôts des citoyens sont utilisés dans des programmes et des institutions qui produisent des citoyens engagés dans une économie prospère » (traduction libre, McRae, 2018). Une façon de s'assurer de l'« utilité » des programmes d'AE consiste à évaluer ses effets sur la jeunesse canadienne en matière d'accessibilité de l'éducation postsecondaire et de réduction du chômage (3.5.1). Également, l'AE offre toute une série de bénéfices aux entreprises leur

¹¹ Il est reconnu que « les étudiants peuvent apporter des idées neuves et innovantes à l'organisation » (traduction libre, Fleming, Pretti et Zegwaard, 2016, cité par McRae, Pretti et Church, 2021).

permettant d'être plus compétitives, accroissement de la compétitivité que les gouvernements souhaitent accompagner dans le but de soutenir la relance économique nationale (3.5.2). Un premier constat : l'AE est « un modèle d'éducation qui crée de solides rendements sur l'investissement public en éducation » (McRae, 2018). Grâce à la rémunération des programmes d'AIT, « les études postsecondaires deviennent plus abordables, puisque le fardeau des droits de scolarité est amélioré au moyen des salaires gagnés durant l'expérience d'AI » (McRae, 2018). Notons que l'essentiel se trouve dans la rémunération des étudiantes et étudiants, qui se retrouve fréquemment — bien que non systématiquement — dans l'apprentissage intégré au travail, mais est loin d'être généralisée à toutes les formes d'AE. Ceci constitue donc un défi dont nous reparlerons dans la section 5. Voyons à présent comment l'AE favorise l'insertion économique des jeunes.

3.5.1 Des politiques publiques en faveur de l'insertion économique des jeunes

Accroître l'accès à l'éducation postsecondaire

Un objectif des gouvernements est d'accroître l'accès à l'éducation postsecondaire en luttant contre les inégalités sociales. Dans cette perspective, l'AE est une approche à valoriser, car elle est une « pratique à incidence élevée » qui « ouvre des occasions d'apprentissage à des catégories d'étudiants mal desservis » (McRae, 2018). Nous verrons dans la prochaine section (4) les efforts des gouvernements et des établissements allant en ce sens.

Lutter contre le chômage

Un autre objectif de politique publique ciblé par les gouvernements (fédéral et provinciaux) est de réduire le chômage et le sous-emploi, en particulier chez les jeunes. À cet effet, les gouvernements développent un intérêt croissant pour l'AE en regard de ses retombées sur l'employabilité des jeunes. Le chômage est un problème qui concerne avant tout la jeunesse : le taux de chômage des 15-24 ans est environ deux fois supérieur à celui du reste de la population, s'élevant à 13 % en 2018. Ceci s'explique en partie par la difficulté de décrocher un premier emploi : « près de quatre diplômés récents sur dix au Canada mettent plus de trois mois à décrocher leur premier emploi » et « pour un diplômé sur dix, cela prend plus d'un an » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Les jeunes sont également plus susceptibles que les autres catégories d'âge de se faire licencier. En plus du chômage, les jeunes sont également victimes du sous-emploi, qui peut prendre la forme de la sous-utilisation des compétences, laquelle « survient lorsque les travailleurs occupent des emplois qui ne requièrent pas leur niveau d'éducation ou d'expérience, ou qui sont en dehors de leur champ d'expertise », notamment à cause de la disparition de toute une catégorie d'emplois intermédiaires¹² qui peut entraîner un problème de surqualification¹³ (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Le sous-emploi peut également prendre la

¹² « Un ensemble de postes de catégorie intermédiaire disparaissent, ce qui entraîne une augmentation de demandes d'emplois très qualifiés ou d'emplois sous-qualifiés » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

¹³ « Chez les nouveaux diplômés universitaires de 24 ans et moins, 56 % étaient surqualifiés en 2014, soit 140 000 jeunes Canadiens » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

forme de la sous-utilisation de la main-d'œuvre, qui s'observe lorsque les travailleurs se retrouvent dans une situation de temps partiel involontaire, ce qui est majoritairement vécu par les jeunes¹⁴. À ce titre, l'AE est une approche éducative valorisée, car elle permet d'améliorer l'accès à l'information sur le marché du travail tout en améliorant l'employabilité des jeunes.

3.5.2 Des politiques publiques au service des entreprises

En plus de favoriser l'insertion socioéconomique des jeunes Canadiens et Canadiennes, les gouvernements sont également engagés en faveur de l'AIT dans une perspective de prospérité économique. Les gouvernements souhaitent « soutenir des politiques et des pratiques qui contribueront à une économie forte et garantissent que le marché du travail ait accès aux talents dont il a besoin pour être prospère » (traduction libre, McRae, Pretti et Church, 2021). À cet égard, l'AIT permet de préparer la main-d'œuvre de l'avenir, ainsi que nous venons de le voir (section 3.4). Il est acté que le potentiel de l'AE et en particulier de l'AIT est tendu vers « la relance économique du Canada » (Bieler, 2021).

L'AE est perçue comme une façon de retisser des liens entre les établissements d'enseignement et l'industrie, qui fonctionnent bien trop souvent « en vase clos » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Ainsi, on déplore un manque d'information sur les opportunités d'apprentissage intégré au travail telles les formations d'apprenti. Une information sur le marché du travail plus accessible, par le biais d'outils comme CareerBuild¹⁵ développé par l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique, permet de « guider les étudiants vers leur programme d'éducation et un emploi utile » et de remédier à la pénurie de main-d'œuvre en améliorant l'« adéquation entre les choix d'études et les emplois disponibles » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018 ; Smith et coll., 2022).

3.6 L'apprentissage expérientiel du point de vue des collectivités et des organismes communautaires

Globalement, l'apprentissage expérientiel a des effets de long terme sur la communauté entendue en son sens large, car elle promeut la compréhension interculturelle et internationale. La compréhension des sociétés et des cultures se trouve améliorée par la confrontation des connaissances académiques à des réalités contextualisées. D'autre part, l'AE établit une relation de réciprocité entre les communautés « servies » (les communautés dites en anglais « *served* », car on parle bien de *service learning*) et les établissements scolaires (Brown, 2011). Au surplus, l'AE « fournit des opportunités de créer des connexions entre les études et les activités communautaires » (traduction libre, Brown, 2011). Le « mouvement croissant à l'échelle

¹⁴ « Les données de l'Enquête sur la population active démontrent qu'en 2016, 42 % des employés de 15 à 24 ans qui travaillaient à temps partiel et n'étaient pas étudiants à temps plein ont dit travailler à temps partiel en raison de conditions du marché ou parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi à temps plein » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

¹⁵ CareerBuild « fournit des statistiques sur le marché du travail actuel et les tendances des diverses professions liées aux programmes de formation afin d'aider les étudiants à prendre les bonnes décisions » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

internationale voulant que les universités soient plus impliquées dans leur localité et leur collectivité » pousse ces dernières au développement de programmes d'AE, qui « permet[tent] d'établir des connexions entre secteurs qui se soldent souvent par des occasions de collaboration (telles que des partenariats de recherche) entre la collectivité, le secteur et les établissements d'enseignement » (McRae, 2018).

Un certain nombre de programmes et d'activités d'AE sont spécifiquement développés à l'intention des groupes communautaires. Il s'agit des catégories de l'« apprentissage par l'engagement communautaire », l'« apprentissage par le service communautaire », l'« apprentissage en milieu communautaire » (*service learning*), ou encore de l'« enseignement coopératif » (*cooperative education*). L'implication dans l'AE apporte plusieurs bénéfices aux groupes communautaires. Tout comme pour les entreprises, l'AE peut servir à constituer un « réservoir de talents » facilitant le recrutement, tout en bénéficiant d'un soutien financier externe à cet effet (Lapointe, 2022). D'autre part, les personnes étudiantes peuvent apporter des idées novatrices bénéfiques aux organisations dans le renouvellement de leurs pratiques (McRae, 2018). Enfin, l'implication des organismes répond également au besoin de favoriser l'engagement, la responsabilité sociale et la réflexion critique des nouvelles générations (Stasse, 2020).

Parmi les exemples de programmes existants, on peut nommer le programme d'engagement communautaire de l'Université Laval (qui sera détaillé dans la section 4.3) ou encore le programme d'engagement citoyen porté par l'Université de Namur en Belgique en collaboration avec des associations ou entreprises d'économie sociale et solidaire (Rigaud, 2000).

3.7 L'apprentissage expérientiel du point de vue des étudiants et étudiantes

Bien que l'apprentissage expérientiel concerne d'abord et avant tout les étudiants et étudiantes, nous faisons le choix d'aborder les avantages de l'AE de leur point de vue en dernier lieu, car tous ceux qui ont été évoqués précédemment peuvent ici être repris. Ainsi, nous ne ferons que les rappeler brièvement en indiquant de quelle manière ils servent les étudiants, et nous nous concentrerons essentiellement sur les aspects de l'apprentissage expérientiel qui mettent de l'avant la personne étudiante. Cette section sert ainsi de conclusion à la section 3.

Les avantages de l'AE dans les parcours des étudiants sont nombreux et peuvent se décliner en trois catégories : académiques, professionnels, et personnels (McRae, Pretti et Church, 2021).

Avantages pour la formation générale

Du point de vue de la formation générale, l'AE améliore les apprentissages et la capacité des étudiants à intégrer la théorie et la pratique (Université Laval, 2018 ; McRae, Pretti et Church, 2021). Dans le même temps, il permet de clarifier les objectifs académiques en permettant aux étudiants d'« exercer un contrôle sur leur apprentissage » (Université Laval, 2018) et de « poursuiv[re] leurs propres objectifs d'apprentissage » (Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018). De ce fait, l'AE « contribue à la motivation et à l'engagement ; favorise le transfert des apprentissages, l'intégration et la mobilisation des compétences en situations complexes ; encourage la réflexion sur l'action ; développe les habiletés cognitives de haut niveau et l'apprentissage en profondeur ; permet de développer des habiletés et attitudes difficiles à développer autrement (p. ex. : empathie, communication interpersonnelle, etc.) » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). L'apprentissage réalisé en contexte d'AE est plus durable que ne le serait un enseignement magistral par exemple, car il est immédiatement appliqué (Brown, 2011).

Avantages pour s'intégrer dans le marché du travail

D'autre part, une expérience « terrain » durant leurs études, qu'elle soit une expérience de travail ou de bénévolat, facilite l'intégration des diplômés dans le marché du travail. L'AE développe chez les étudiants des compétences recherchées dans les milieux de travail (les « compétences sociales et émotionnelles » évoquées dans la section 3.3), soit des « compétences humaines comme la gestion du temps, la communication, le réseautage, le travail d'équipe et le leadership » (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d. ; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020). Il améliore aussi leur capacité à mobiliser des compétences transférables et à réfléchir sur des situations professionnelles (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d. ; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021), en plus de leur faire acquérir de l'expérience pertinente dans leur domaine (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020). Également, il leur permet de « préciser leurs intérêts et leurs passions », de clarifier leurs choix d'études et/ou leurs objectifs professionnels en les « expos[ant] à différentes options de carrière » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020 ; Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d. ; McRae, 2018), et contribue ainsi à la formation d'une identité professionnelle (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021 ; Bédard, 2021 ; Université Laval, 2018). Par exemple, une expérience de « stage solidaire » peut déclencher chez les étudiants une remise en question qui contribue à éclairer et à orienter leur choix de carrière (Stasse, 2020). Finalement, une expérience « terrain » permet de se construire un réseau professionnel et d'établir des liens personnels avec d'éventuels employeurs (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d. ; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020). Sans compter qu'une expérience internationale « renforç[e] la compétitivité des diplômés canadiens sur la scène mondiale » (McRae, 2018). Tout ceci concourt à ce que « les employeurs préfèrent les étudiants qui obtiennent un diplôme d'un programme d'AIT » (McRae, 2018). De ce fait, la participation à une expérience d'AE accroît l'employabilité des personnes diplômées. D'après Smith et coll. (2022), les chances de trouver un emploi intéressant après avoir obtenu un diplôme sont grandement améliorées pour les étudiants ayant participé à un programme d'AIT : près de 70 % des personnes diplômées qui ont participé à un programme d'AIT trouvent un emploi intéressant après avoir obtenu leur diplôme (68,8 %), contre moins de la moitié (47,6 %) des diplômés n'ayant pas participé à un tel programme. Une étude portant sur l'employabilité des diplômés de l'Université de Waterloo a montré que 96 % des diplômés ayant participé à son programme coopératif trouvent un emploi relié à leurs études en moins de 6 mois (McRae, Pretti et Church, 2021). Ainsi, l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique vante son « modèle d'apprentissage appliqué » en pointant que ses diplômés « ont la réputation d'être prêts à occuper un emploi et de posséder les compétences recherchées par les employeurs » (Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018). Une expérience de travail pertinente dans leur domaine d'études est un atout précieux permettant aux étudiants de décrocher plus facilement un premier emploi (McRae, Pretti et Church, 2021), mais c'est également le cas d'une expérience de bénévolat, qui accroît les chances d'obtenir un emploi par le développement de compétences communicationnelles et interpersonnelles : selon Statistique Canada (cité par le Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018), « 24 % des bénévoles de 15 à 24 ans rapportaient que le bénévolat les avait aidés à décrocher un emploi ». Un sondage réalisé par la TRAES auprès d'étudiants et étudiantes ayant participé à son programme d'AIT révèle que « trois sur dix ont continué de travailler pour leur employeur après la fin du stage initial » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020).

Avantages sur la vie personnelle

Enfin, l'AE a également des retombées sur la vie personnelle des étudiants, développant l'autonomie, la confiance en soi, la maturité, des aptitudes dans l'apprentissage continu, leur permettant d'identifier leurs intérêts, leurs forces et faiblesses, tout en rendant leurs études postsecondaires plus abordables et en améliorant (parfois) leur situation financière, dans le cas des expériences rémunérées (McRae, Pretti et Church, 2021 ; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021 ; Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Fait également à noter, surtout dans le cas de l'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire, l'AE contribue à développer chez les étudiants une « meilleure compréhension du monde », une conscience critique et une responsabilité citoyenne (Stasse, 2020 ; Brown, 2011). Il permet d'« allier l'expérience pratique à l'engagement social » (Université Laval, 2018). Une expérience internationale contribue à « l'acquisition de capacités interculturelles et de visions du monde élargies » (McRae, 2018).

4. LES POLITIQUES PUBLIQUES ET ACADÉMIQUES EN MATIÈRE D'AE AU CANADA

Les recherches portant sur l'AE déplorent le manque de données nationales permettant de dresser un portrait de la participation de la jeunesse canadienne aux différents programmes d'AE (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Le travail de repérage de sources et de compilation de données effectué par la TRAES en 2020¹⁶ nous apprend que quantifier l'AE est rendu difficile par effet de l'absence d'une définition commune. La plupart des études qui communiquent des chiffres sur l'AE ciblent donc un ou plusieurs programmes spécifiques, ce qui nous offre une vue partielle de la réalité de l'AE.

En première approximation, un peu plus de la moitié des étudiants de niveau postsecondaire bénéficient d'une occasion d'AE au cours de leur programme. En 2016, 50 % des étudiants universitaires et entre 65 % et 70 % des étudiants de polytechniques et collèges en ont bénéficié (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022).

Dans les prochaines sections, nous faisons un tour d'horizon des organismes nationaux et provinciaux qui œuvrent en faveur de l'AE, puis nous explorons les stratégies gouvernementales (fédérales et provinciales) en matière d'AE, avant de terminer par un survol des pratiques des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens. Une attention sera portée sur le contexte de francophonie minoritaire où se retrouvent certains établissements, afin de comprendre en quoi cet état peut affecter, positivement ou négativement, la mise en œuvre de programmes d'AE.

4.1 Le rôle des organismes ou associations en AE à l'échelle provinciale, nationale et internationale

4.1.1 Le rôle des organismes ou associations en AE

Des organisations telles ECAIT Canada (Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail, en anglais CEWIL Canada) ou la TRAES (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, en anglais BHER) contribuent grandement à la promotion et au développement de l'AE au Canada. Selon la TRAES, sa mission première consiste à « fai[re] valoir l'importance de l'AIT et sout[enir] la création d'occasions d'AIT à l'échelle nationale et provinciale » ainsi que de « contribue[r] à parfaire les connaissances des employeurs et des parties prenantes » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). Le mandat de telles organisations est de venir en soutien à un ou plusieurs des acteurs principaux de l'AE, à savoir les étudiants, le corps enseignant, les établissements d'enseignement, les employeurs, le gouvernement (McRae, Pretti et Church, 2021), en promouvant les meilleures pratiques dans tous les domaines d'AE (Cooperative Education & Internship Association, s. d.).

D'autres exemples de telles organisations appartenant à la catégorie des « promoteurs » (*advocates*) sont la Canadian Alliance for Student Associations (en soutien aux étudiants) ; Universities Canada, CICan, Polytechnics Canada (en soutien aux établissements d'enseignement postsecondaire) ; la Canadian Chamber of Commerce, la Canadian Federation of Independent Business (en soutien aux PME) ; les associations d'entreprises participant au

¹⁶ Cette étude très complète dresse une liste des différentes sources de données à l'échelle nationale portant sur l'AE, et évalue la qualité de leurs données selon la méthodologie employée.

programme fédéral Student Work Placement (SWPP) (en soutien aux organisations hôtes/employeurs) (McRae, Pretti et Church, 2021). De leur côté, ECAIT Canada soutient les éducateurs, établissements et organisations hôtes, tandis que la TRAES soutient les organisations hôtes et établissements d'enseignement (McRae, Pretti et Church, 2021).

Outre que ces organisations veillent aux intérêts des groupes d'acteurs impliqués dans l'AE, elles assurent un rôle de certification qui permet de définir et de maintenir des standards de qualité pour les programmes déployés (McRae, Pretti et Church, 2021). En témoigne le fait que l'Université d'Ottawa ne manque pas de mentionner sur son site Web que le « régime d'enseignement coopératif » est « agréé par Enseignement coopératif et apprentissage en milieu de travail (ECAIT Canada) » (Université d'Ottawa, s. d.).

Enfin, ces organisations jouent un rôle d'intermédiaire entre le gouvernement bailleur de fonds et les établissements d'enseignement ou les étudiants récipiendaires, ce qui permet d'assurer la qualité ainsi que le sens des programmes d'AE (McRae, Pretti et Church, 2021). Ce rôle est clairement assumé par la TRAES, qui se donne pour mandat de « fourni[r] des fonds afin de renforcer, diversifier et accroître l'offre d'occasions d'AIT », et se perçoit comme un interlocuteur du gouvernement (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). La TRAES se félicite d'avoir financé l'AIT jusqu'à présent « à hauteur de 10,5 millions de dollars » en « générant ainsi près de 40 000 occasions d'AIT » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022).

Également à noter, les organisations telles que la TRAES contribuent au développement de partenariats favorables aux occasions d'AE en établissant des ponts entre les différents acteurs, principalement les établissements d'enseignement et les organisations hôtes (employeurs et organismes communautaires). Ceci fait partie de leur mission, ainsi que l'indique la TRAES, qui joue un rôle dans « l'intensification de la concertation entre les employeurs et les établissements postsecondaires » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). À cet effet, l'organisation rassemble « des grandes entreprises et les principaux établissements postsecondaires du pays » afin d'« agi[r] comme une passerelle entre la classe et le monde du travail » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). Dans son sommaire de gestion de 2020, la TRAES affirme avoir propulsé « la création de 42 partenariats rassemblant tous ensemble plus de 150 partenaires, employeurs et établissements postsecondaires » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). Un résultat du travail de la TRAES s'observe dans le fait que « près de 33 % des employeurs ont offert leur première occasion d'AIT par [son] intermédiaire » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022). La TRAES promeut l'AE de différentes manières, soit directement par l'offre d'opportunités d'AE, les liens établis avec des partenaires, l'offre d'outils et d'aides aux parties prenantes ; soit indirectement par la recherche et la mobilisation des connaissances (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022).

Par ailleurs, notons que plusieurs associations telles l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) ou la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) jouent un rôle dans la promotion de l'AE appliqué aux contextes de francophonie minoritaire.

4.1.2 Exemples d'actions déployées par des organismes ou associations en AE

À l'échelle internationale tout d'abord, plusieurs organismes œuvrent à la promotion de l'AE tels que la World Association for Co-operative Education and Work-Integrated Education (WACE). Il s'agit d'un organisme canadien hébergé par l'Université de Waterloo, dont la mission est de faciliter le débat global, de mettre en lumière les meilleures pratiques, de favoriser les échanges

et réseaux internationaux, ainsi que d'offrir des services et programmes de recherche¹⁷ (WACE, s. d.). En somme, il joue un rôle de recherche et de documentation essentiel dans la promotion de l'AE. Un autre exemple d'organisme international est l'International Partnership for Service Learning and Leadership (IPSL), un réseau d'universités et d'organisations non gouvernementales et communautaires, dont la mission consiste, d'une part, à promouvoir l'apprentissage par le service (ou apprentissage en milieu communautaire) et, d'autre part, à offrir des programmes de mobilité internationale à des personnes étudiantes de premier et deuxième cycles (Brown, 2011).

À l'échelle nationale, deux organismes pancanadiens font figure de chefs de file : l'ECAIT Canada et la TRAES. L'ECAIT Canada déploie un programme d'AE important via son Carrefour de l'innovation iHub, lequel « agit à titre de centre d'expertise offrant un financement sous forme de subventions afin de promouvoir les opportunités d'apprentissage intégré au travail pédagogique ». Les types d'AIT favorisés sont « les recherches et projets industriels/communautaires, l'AIT entrepreneurial, l'apprentissage par le service communautaire et les stages de courte durée — placement en milieu pratique » (ECAIT Canada, s. d.). Les résultats de cette initiative sont éloquent¹⁸ : au total, plus de 16 000 expériences étudiantes ont été enregistrées, grâce à un financement d'un peu moins de 15 millions \$. Environ 70 % de ce financement s'est vu attribué à des personnes étudiantes appartenant à des catégories sous-représentées¹⁹. D'autre part, la TRAES agit en faveur de l'AE par des programmes de stages pratiques pour étudiants et un programme de partenariats d'AIT. Ainsi, en 2019, la TRAES a offert 84 000 occasions d'AIT dans le cadre de ces deux programmes, grâce à un financement de près de 800 millions \$, sur 5 ans, du gouvernement du Canada (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2022).

À l'échelle provinciale, enfin, plusieurs organismes œuvrent en faveur de l'AE. En Ontario, nommons le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), les organismes Experiential and Work integrated Learning Ontario (EWO) et Ontario Council for Technology Education (OCTE²⁰). Au Québec, le comité Québec de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif vise à « promouvoir et soutenir l'apprentissage expérientiel par le développement des stages et de l'apprentissage intégré au travail, au Québec, auprès des acteurs des réseaux de l'enseignement supérieur et du marché du travail » (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.). Un autre organisme influent dans l'écosystème québécois de l'AE est Mitacs, qui se définit comme « un organisme national de recherche et de formation sans but lucratif qui se consacre à promouvoir les collaborations entre l'industrie, les universités et le gouvernement au Canada, et à encourager les réseaux de recherche internationaux entre les universités canadiennes et le monde ». En Colombie-Britannique, l'Association for Co-operative Education and Work Integrated Learning BC (ACE-WIL BC) est influente. Les portails respectifs

¹⁷ Plus de détails sur WACE sont disponibles ici : <https://waceinc.org/Vision-and-mission>.

¹⁸ Un rapport de données complet est disponible ici : <https://redstoneagency.imiscloud.com/CEWILFR/CEWIL-FR/Resources/IWIL-Hub/Rapport%20de%20donnees%20iHUB.aspx?hkey=58996913-2be3-41f2-b3de-36810e1aa651>.

¹⁹ Notons que ECAIT Canada adopte une définition extensive des « catégories sous-représentées ». Elle inclut : les minorités visibles, les étudiants et étudiantes de premières années, les femmes dans les STEM, les étudiants et étudiantes adultes, les personnes handicapées, de faibles statuts socioéconomiques, dans les collectivités rurales ou éloignées, LGBTQ2S+, Autochtones, nouveaux arrivants, personnes réfugiées (iHub, ECAIT, s. d.).

²⁰ <https://www.octe.ca/en/resources/online-learning-experiential-learning>.

de ces organisations offrent une foule de ressources informatives et/ou des moteurs de recherche vers des occasions d'AE proposés par des partenaires.

4.1.3 Plateformes et initiatives collaboratives

Il existe des plateformes et initiatives collaboratives qui soutiennent les établissements d'enseignement et les partenaires du milieu communautaire ou des entreprises à mener des activités d'AE. Parmi elles, nommons la plateforme Riipen, le Dev Degree, ou encore le projet CAPFO (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

Riipen

Riipen est une plateforme spécialisée en AE lancée en 2013 (Riipen, 2019), visant à mettre en lien des établissements d'enseignement postsecondaire et leurs étudiants avec des employeurs ayant des projets « réels » dans lesquels ils souhaitent impliquer des personnes étudiantes. En 2020, Riipen établit un partenariat avec la TRAES qui lui octroie un financement de 2,6 millions \$ (Cision Newswire, 2022 ; TRAES, 2020). Le réseau de Riipen compte plus de 200 établissements d'enseignement postsecondaire et plus de 5 000 entreprises (avec ou sans but lucratif), et leur mise en relation a permis de créer plus de 50 000 expériences étudiantes (TRAES, 2020). Parmi les établissements d'enseignement faisant partie du réseau de Riipen, on peut compter l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal, qui a bénéficié d'un financement de 50 000 \$ par son association avec Riipen et la Fondation RBC (Université du Québec à Montréal, 2020). D'après l'UQAM, la plateforme facilite les projets en classe, les placements coopératifs et stages, les « concours de cas », les « défis de compétences », ainsi que les offres d'emploi, autant d'activités qui concourent à offrir des expériences aux personnes étudiantes qui soient pertinentes dans le cadre de leur parcours scolaire, et qui améliorent leurs compétences professionnelles et leur employabilité.

Dev Degree

Dev Degree est un programme proposé par une entreprise de commerce en ligne, Shopify, depuis 2016, et qui mène à l'obtention d'un diplôme en informatique. Il se différencie d'un programme d'enseignement coopératif du fait qu'il ne s'agit pas d'alternance travail-études, mais plutôt de mener les deux en parallèle au sein des équipes de Shopify. De plus, l'apprentissage pratique occupe une place encore plus importante, totalisant 4 500 heures, ce qui revient à 25 heures par semaine de travail (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Concernant les cours théoriques, ceux-ci sont donnés sur des campus universitaires grâce à des partenariats avec des établissements d'enseignement : au Canada, il s'agit de l'Université Carleton et de l'Université York. Le soutien financier aux personnes étudiantes consiste en la rémunération des heures d'apprentissage pratique ainsi que la prise en charge par l'entreprise des frais de scolarité (Shopify, s. d.).

Projet CAPFO

Le Consortium d'apprentissage expérientiel francophone de l'Ontario ²¹ se veut être une « traduction » en français de la plateforme Riipen, fonctionnant de façon similaire en réunissant au sein d'un même réseau des établissements d'enseignement postsecondaire (au nombre de six) et des employeurs. Ayant effectué ses débuts en 2019 avec un projet pilote impliquant 60 personnes étudiantes, le CAPFO compte à ce jour 35 projets proposés par des organismes (sans but lucratif ou des entreprises). L'objectif, au final, du projet CAPFO est de « rejoindre l'ensemble de la francophonie à l'échelle internationale » (Dubé, 2019).

4.2 Les stratégies gouvernementales en matière d'AE

Certaines des pratiques des établissements sont soutenues par des stratégies gouvernementales, comme on fait au Nouveau-Brunswick avec l'initiative gouvernementale Avenir NB. Dans cette section, nous explorons la façon dont le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux favorisent l'accès à l'AE, en indiquant en premier lieu les prérogatives des différents paliers de gouvernement qui leur permettent d'agir en ce domaine.

4.2.1 Les prérogatives et stratégies du gouvernement fédéral

Le rôle du gouvernement fédéral en matière de promotion de l'AE apparaît relativement limité, en vertu du partage des compétences inscrit dans la Loi constitutionnelle de 1867 qui accorde aux provinces le droit de légiférer en matière d'éducation (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Ainsi, ses actions en matière d'éducation postsecondaire sont dirigées vers ses domaines de compétence propres, notamment « les politiques économiques, le développement des ressources humaines, les affaires autochtones et la transition de l'école au travail », ce qui constitue un « rôle indirect » dans l'éducation postsecondaire (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Cela dit, le gouvernement fédéral octroie un financement substantiel aux initiatives d'AE, évalué à 1,1 milliard \$ depuis 2015, et à 800 millions \$ pour la seule année 2019 (McRae, Pretti et Church, 2021). Les financements prennent le plus souvent la forme d'aides aux entreprises afin de les inciter à offrir davantage d'opportunités de stages (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). En matière de promotion de l'AE, le gouvernement fédéral est « engagé dans des dialogues avec les provinces » qui, à leur tour, sont en dialogue avec les établissements d'enseignement. La gestion des établissements d'enseignement se trouve libre de toute « ingérence » du gouvernement fédéral (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Les principales actions du gouvernement canadien qui favorisent l'AE consistent en des stratégies et programmes visant à offrir à la jeunesse des expériences de travail, telle l'Initiative d'apprentissage innovant intégré au travail (Emploi et Développement social Canada, 2017), qui soutient notamment l'iHub de l'ECAIT Canada (section 4.1.2).

Également, une stratégie notable du gouvernement fédéral qui promeut, plus ou moins directement, l'AE est la Stratégie emploi et compétences jeunesse (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la

²¹ Plus de détails sont disponibles sur le site Web : <https://capfo.ca/>.

condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). Portée par Emploi et Développement social Canada, cette stratégie s'inscrit dans une perspective de « développement des compétences » de la jeunesse canadienne. Plus précisément, elle vise à « aide[r] les jeunes à surmonter les obstacles à l'emploi et à développer un large éventail de compétences et de connaissances pour participer au marché du travail » (« À propos du programme de la Stratégie emploi et compétences jeunesse », s. d.). Concrètement, elle consiste en l'octroi de fonds à des organismes — qui peuvent être des employeurs, des organismes communautaires, des établissements d'enseignement ou tout autre organisme qui soit un « fournisseur de services aux jeunes », afin de leur permettre de créer des activités à l'intention des jeunes.

Emploi d'été Canada diffère de la Stratégie emploi et compétences jeunesse du fait qu'il est entièrement dirigé vers les employeurs. Il s'agit d'un programme d'octroi de subventions salariales qui permet à des entreprises (publiques ou privées) ou à des organismes sans but lucratif d'embaucher des jeunes, afin d'offrir à ceux-ci « des expériences d'emploi d'été de qualité qui leur permettent d'acquérir l'information, les compétences, l'expérience de travail et les habiletés requises pour réussir leur transition vers le marché du travail » (gouvernement du Canada, s. d.).

Par ailleurs, il existe une diversité de programmes fédéraux visant à offrir une expérience de travail significative à la population étudiante dans la fonction publique, si bien que le gouvernement canadien se targue d'être le « principal employeur d'étudiants au Canada » (gouvernement du Canada, s. d.). Principalement, nommons le Programme postsecondaire d'enseignement coopératif / de stages (gouvernement du Canada, s. d.) ainsi que le Programme fédéral d'expérience de travail étudiant (PFETE) (gouvernement du Canada, s. d.), auquel participe notamment l'Université d'Ottawa.

Également à noter, des programmes plus spécialisés incluent le Programme des pages de la Chambre des communes, par lequel 40 personnes étudiantes, chaque année, ont l'occasion de travailler à temps partiel auprès de parlementaires (Chambre des communes, s. d.). Également, le Programme des adjoints de recherche permet à des personnes étudiantes de travailler dans un ministère ou un organisme fédéral en effectuant des recherches liées à leur programme d'études (gouvernement du Canada, s. d.). Plusieurs ministères offrent également des expériences de travail aux jeunes aux études postsecondaires via différents programmes de recrutement spécialisé : le ministère Pêches et Océans Canada a un Programme de progression de carrière des agents des pêches ; le Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada offre un Programme de recrutement et de perfectionnement des agents financiers et un Programme de recrutement et de perfectionnement des auditeurs internes ; le Conseil de recherches en sciences humaines et le Conseil national de recherches du Canada ont tous deux un Programme d'emploi pour étudiants ; enfin, l'Agence du revenu du Canada propose un Programme d'emploi pour étudiants autochtones (gouvernement du Canada, s. d.).

En matière d'accessibilité des programmes aux personnes étudiantes appartenant à des catégories minoritaires et sous-représentées, le gouvernement canadien applique dans ses programmes une politique de diversité et d'équité en matière d'emploi qui vise les femmes, les Autochtones, les membres de communautés visibles et les personnes handicapées (gouvernement du Canada, s. d.).

Hormis les emplois étudiants et les stages, le gouvernement fédéral favorise également l'AE par son soutien apporté aux formations d'apprentis, par plusieurs programmes (Programme de préparation à la formation d'apprenti, Programme pour la formation et l'innovation en milieu syndical, soutien au programme Sceau rouge) et divers soutiens financiers (Subventions aux

apprentis, Prêt canadien aux apprentis, déductions fiscales et crédits d'impôt pour les apprentis et les gens de métier, Subvention incitative aux apprenties) (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

4.2.2 Les stratégies provinciales

Au Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick, l'AE fait partie des orientations gouvernementales depuis plusieurs années déjà. En 2017, le ministère de l'Éducation annonçait la mise sur pied de bourses d'études afin de soutenir les étudiants ayant des stages obligatoires inscrits à leur programme, avec un financement de 15 millions \$ sur 3 ans (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2018). En 2019 est lancée l'initiative Avenir NB²², une initiative collaborative dont la mission est d'« élargir l'accès à l'apprentissage expérientiel » par la mise en relation sur une même plateforme des « secteurs industriel, gouvernemental, des organismes sans but lucratif et de l'éducation » (Smith et coll., 2022). Par cette initiative, le Nouveau-Brunswick fait figure de précurseur. Les « partenaires mobilisés » autour de cette initiative sont « notamment des élèves et des personnes étudiantes, des éducateurs, des membres du corps professoral, des établissements d'enseignement, des Autochtones, des représentants du secteur privé, des organismes sans but lucratif et des leaders gouvernementaux » (Avenir NB, 2021). Si la plateforme est axée sur l'adaptation des personnes étudiantes au marché du travail²³ (« Créer une main-d'œuvre axée sur l'avenir », s. d.), les catégories d'AE soutenues dans le cadre de cette initiative ne se limitent pas à celles qui sont intégrées au travail, à savoir le stage (ou « expérience clinique ») et l'alternance travail-études. En effet, font également partie des expériences valorisées l'apprentissage « par les cours » — qui comprend l'apprentissage par le service ou en milieu communautaire, l'apprentissage fondé sur des projets et l'apprentissage fondé sur des cas (simulations) — et la recherche appliquée, qui peut être une recherche communautaire ou une expérience sur le terrain. Quel que soit le type d'AE offert, il s'intègre à une stratégie visant à augmenter l'employabilité des nouveaux diplômés, la rétention des étudiants internationaux — par l'intégration d'une dimension d'AE dans le Programme de rétention des étudiants internationaux, ainsi que la rétention des nouveaux arrivants (Partenariat local en matière d'immigration du Grand Moncton, 2022).

En Ontario

Selon le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur — un organisme du gouvernement de l'Ontario —, « près de la moitié des étudiants des cycles supérieurs de l'Ontario prennent part à un programme d'enseignement coopératif, à un stage pratique ou à une autre forme d'apprentissage par l'expérience avant l'obtention de leur diplôme » (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, s. d.). La province est engagée en faveur de l'AE, en

²² Les détails concernant cette initiative sont disponibles ici : <https://avenirnouveaubrunswick.ca/>

²³ Comme en témoigne la description de ses quatre principaux objectifs : « exploiter le talent des personnes étudiantes pour contribuer à la main-d'œuvre du Nouveau-Brunswick pendant qu'elles sont toujours aux études ; améliorer l'engagement des employeurs et des personnes étudiantes à l'égard du futur monde du travail au Nouveau-Brunswick ; augmenter le nombre de personnes étudiantes compétentes et prêtes à entrer sur le marché du travail pour aider les employeurs néo-brunswickois à combler leurs besoins en main-d'œuvre ; augmenter le nombre de personnes étudiantes qui demeurent et travaillent au Nouveau-Brunswick » (Avenir NB, « À propos », s. d.).

témoignent les informations publiées par le ministère de l'Enseignement et de la formation professionnelle de l'Ontario (Carleton University, s. d. ; Université d'Ottawa, s. d.). En 2016, elle a investi dans des incubateurs destinés à la communauté étudiante de l'Université d'Ottawa, visant à « cré[er] de nouvelles possibilités de recherche et de développement » (gouvernement de l'Ontario, 2016). En 2017, le gouvernement de l'Ontario a lancé une stratégie nommée Career Kick Start, qui vise à soutenir les personnes étudiantes par la création de 40 000 occasions d'apprentissage intégré au travail sur 3 ans (Ministry of Advanced Education and Skills Development, 2023). Cependant, dans l'ensemble, la majorité des programmes d'AE soutenus par le gouvernement provincial visent les élèves de la 1^{re} à la 12^e année et non les personnes étudiantes de niveau postsecondaire. Pour celles-ci, l'AE est soutenu indirectement par l'implication du gouvernement dans d'autres initiatives telle la plateforme Riipen (section 4.1.3) : en 2018, le gouvernement de l'Ontario a octroyé un financement de 735 000 \$ à Riipen (Riipen, 2019).

Au Québec

La promotion de l'AE fait partie des recommandations adressées au ministère de l'Enseignement supérieur, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis et des expériences en milieu de travail (Quirion, 2021). À l'heure actuelle, les stratégies provinciales en matière d'AE semblent plus ou moins inexistantes. Cela dit, Services Québec offre des renseignements sur un programme de stages en organisations internationales gouvernementales (PSOIG) pour les personnes étudiantes universitaires de 2^e et 3^e cycles, qui sont offerts dans une perspective de développement de l'employabilité de ces personnes (gouvernement du Québec, s. d.). Les programmes notables d'AE dont peut bénéficier la communauté étudiante québécoise émanent pour la plupart d'organismes tels que Mitacs, qui offre des possibilités de stage au travers de quatre programmes²⁴ (Mitacs, s. d.).

Autres provinces et territoires

La promotion de l'AE fait partie des orientations 2022-2023 de la Nouvelle-Écosse (Department of Advanced Education of Nova Scotia, 2022). Bien auparavant, des programmes de stages visant le recrutement de main-d'œuvre qualifiée ont vu le jour, tel Career Starts en 1998 (Dodge et McKeough, 2003).

En Alberta, on parle d'« éducation hors campus » pour désigner les expériences de travail — en alternance ou non — et les partenariats communautaires, qui sont intégrés dans les programmes et se voient attribués des crédits (gouvernement de l'Alberta, s. d.).

Au Nunavut, l'organisme Nunavut Sivuniksavut offre une programmation de cours en études autochtones (Inuit Studies), accrédités par le Collège Algonquin, qui comporte une grande composante expérientielle (Nunavut Sivuniksavut, s. d.).

4.2.3 Les stratégies provinciales en faveur des étudiants appartenant à des groupes sous-représentés

Les stratégies gouvernementales entourant l'AE prennent des mesures pour élargir l'accès à l'AE aux personnes étudiantes appartenant à des groupes sous-représentés telles les personnes étudiantes autochtones, racisées, ou vivant avec un handicap.

²⁴ « Mitacs Accélération », « Mitacs Élévation », « Mitacs Globalink » et « Mitacs Étapes ». Les détails de ces programmes sont disponibles ici : <https://www.mitacs.ca/fr/programmes>.

En ce qui concerne le gouvernement fédéral, sa Stratégie emploi et compétences jeunesse cible particulièrement les jeunes qui connaissent des obstacles à l'emploi, soit : les « jeunes qui ont quitté l'école secondaire tôt ; jeunes issues de l'immigration récente ; jeunes appartenant à un groupe de minorités visibles ; jeunes vivant avec un handicap ; jeunes parents seuls ; jeunes vivant dans un ménage à faible revenu ; jeunes sans-abri ou à risque de le devenir ; jeunes vivant dans une région rurale ou éloignée » (gouvernement du Canada, s. d.). Cette stratégie « reconna[ît] que certains jeunes Autochtones font face à des circonstances uniques » et, de ce fait, « la SECJ est conçue pour maximiser les possibilités qui s'offrent à eux, y compris des soutiens et des services adaptés à leur culture » (gouvernement du Canada, s. d.).

Dans le cas des provinces, les barrières à l'accès à l'AE sont reconnues et des mesures sont prises pour les surmonter dans le cas, par exemple, de la stratégie de la province du Nouveau-Brunswick Avenir NB, qui a la spécificité de comporter un volet spécifiquement conçu à l'intention des personnes étudiantes autochtones, nommé Avenir Wabanaki. Celui-ci veut « s'assurer que les personnes étudiantes autochtones ont un accès égal à des expériences concrètes, valorisantes et pertinentes avec des employeurs locaux ». L'appui aux étudiants autochtones consiste en un financement visant à « éliminer certains obstacles financiers qui empêcheraient les personnes étudiantes universitaires autochtones d'accéder aux possibilités d'apprentissage expérientiel ou un employeur d'offrir une expérience » (Avenir NB, s. d.). Quatre universités prennent part au volet Avenir Wabanaki : l'Université du Nouveau-Brunswick, l'Université de Moncton, l'Université Mount Allison et l'Université St. Thomas. Les personnes référentes au sein de ces universités sont soit responsables des « affaires autochtones », soit responsables, spécifiquement, de « l'apprentissage expérientiel autochtone ». En dehors de ce volet, l'initiative Avenir NB dans son ensemble prévoit d'« améliorer les opportunités et le soutien spécifique pour les groupes en quête d'équité », ce qui passe par « un soutien accru pour : Étudiants autochtones, Étudiants internationaux, Étudiants d'autres groupes en quête d'équité » (Avenir NB, 2022).

4.3 Les pratiques des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens

Concernant les pratiques des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens, il est pertinent de consulter les sites Web respectifs des universités. La richesse des informations disponibles rend compte de l'investissement des établissements dans les approches d'AE. Des sources secondaires (p. ex. : rapports et sites Web d'organisations en AE, articles scientifiques et articles de journaux) viennent en complément de ces sources principales.

Tous les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens mettent en œuvre, à des degrés divers, des activités d'AE, que ce soit par les stages en milieu de travail, par l'apprentissage en milieu communautaire, par la recherche, par des projets entrepreneuriaux, ou encore par différentes activités intégrées aux parcours académiques. Le survol que nous proposons ici est loin d'être exhaustif, et ne vise qu'à donner un aperçu général de l'AE tel qu'il est pratiqué par les établissements²⁵.

²⁵ Le choix de procéder géographiquement s'explique par l'absence d'un ordre moins arbitraire de présenter les choses.

4.3.1 Établissements d'enseignement postsecondaire au Québec

Polytechnique

L'étude de la TRAES (2020) rapporte les résultats de l'enquête faite par Polytechnique auprès de ses 11 établissements membres sur la participation aux programmes d'AIT de leur communauté étudiante, en ciblant 4 types d'AIT : les programmes coopératifs, l'expérience de terrain, les stages et la pratique professionnelle. Les résultats de cette enquête nous apprennent que depuis 2008, le réseau des Polytechniques a mené près de 10 000 projets de recherche appliquée, impliquant 11 000 entreprises canadiennes et près de 68 000 personnes étudiantes (TRAES, 2020). Pour la seule année 2015-2016, environ 10 500 étudiants étaient impliqués dans la recherche appliquée ; un peu moins de 46 000 étaient en apprentissage. Au cours de l'année 2014-2015, 67 % des programmes d'études incluent une composante d'AIT (TRAES, 2020). Par ailleurs, Polytechnique dédie des ressources afin de promouvoir l'AE au sein de son « Bureau d'appui et d'innovation pédagogique ». Ce dernier conçoit l'AE comme une façon pour les étudiants de mettre en lien la théorie et la pratique, ce qui peut se réaliser dans les disciplines du génie par « les projets intégrateurs, les laboratoires, les stages, les camps de terrain, les sociétés techniques » (Bureau d'appui et d'innovation pédagogique, Polytechnique Montréal, 2022).

Université de Sherbrooke

En ce qui concerne spécifiquement les stages coopératifs, l'Université de Sherbrooke jouit d'une reconnaissance à l'échelle canadienne (Meilleur, 2021). Son régime coopératif consiste en une alternance entre les études et des stages de travail de quatre mois. Cela permet à la personne diplômée d'entrer sur le marché du travail en ayant déjà acquis l'équivalent d'une année d'expérience de travail (Université de Sherbrooke, s. d.). Durant l'année 2020-2021, il y a eu un peu plus de 4 800 stages coopératifs réalisés (Service des stages et du développement professionnel de l'Université de Sherbrooke, 2020). Mis à part les programmes coopératifs, l'Université de Sherbrooke met en valeur l'entrepreneuriat par le biais de l'Accélérateur entrepreneurial Desjardins qui est hébergé par l'établissement. Ce dernier se donne pour objectif de favoriser l'esprit d'entrepreneuriat de la communauté étudiante en accompagnant des projets étudiants (Accélérateur entrepreneurial Desjardins, s. d.). À ce jour, près de 3 800 étudiants ont été accompagnés et 340 projets réalisés (Accélérateur entrepreneurial Desjardins, s. d.). Il est à noter que l'Université de Sherbrooke est en lien avec l'ECAIT Canada, organisme pancanadien chef de file en AIT, au moins de deux façons : d'une part, par le partenariat établi entre l'AE et l'ECAIT, qui octroie des bourses « ayant un projet à caractère entrepreneurial » (Accélérateur entrepreneurial Desjardins, s. d.) ; d'autre part, par l'implication de l'établissement dans l'initiative iHub, qui est un témoignage additionnel de son engagement en faveur de l'AE (Meilleur, 2021).

Université Concordia

De son côté, l'Université Concordia dispose d'un « bureau de l'apprentissage expérientiel » (*office of experiential learning*), dont le mandat est de soutenir et de coordonner les activités d'AE²⁶ de l'université en venant en aide aux étudiants, au corps professoral et aux organismes partenaires (Université Concordia, s. d.). Les partenariats sont tissés avec des industries, des organismes

²⁶ Plus spécifiquement, son travail de soutien et de coordination porte sur : « les opportunités d'AE, y compris l'emploi sur le campus ; les activités de développement de compétences ; la formation professionnelle ; les demandes de partenaires pour l'implication d'étudiants ; le développement et le maintien de bonnes relations avec les partenaires ; l'intégration de l'AE dans les cours au travers de plateformes telles Riipen, ou en collaboration avec le Centre for Teaching and Learning ; l'évaluation de l'AE ; la promotion à l'interne et à l'externe de l'AE ; la mise en relation des différentes unités à l'université » (traduction libre, Université Concordia, s. d.).

communautaires, et les différents paliers de gouvernement (Goldstein, 2022). Le moteur de recherche de Concordia consacré à l'AE permet de découvrir une diversité d'opportunités d'AE, qui peuvent être intégrées au cursus (p. ex. : un cours de communication académique orale), intégrées au travail (p. ex. : stages, placements coopératifs), être une expérience de recherche (p. ex. : laboratoires, ateliers, simulations), relever de l'implication dans la communauté (*community-based*) (p. ex. : apprentissage par le service, résidence d'artistes, projets communautaires), consister en une expérience internationale (p. ex. : stages professionnels à l'étranger, programme d'échange étudiant, écoles pratiques, programme d'Expérience internationale Canada, Programme de stages en organisations internationales gouvernementales, Students Work Abroad Program [SWAP], programme de stage aux Nations unies, programme de stage à l'OMS), ou, finalement, être liées à la vie étudiante (p. ex. : s'impliquer dans les associations étudiantes).

Université Laval

L'implication dans la communauté est une facette de l'AE qui prend une place importante dans le cadre du programme Accès savoirs de l'Université Laval. Conçu à l'intention des enseignants, ce programme « propose d'intégrer des projets d'organismes à but non lucratif » dans les cours offerts, afin qu'ils « constituent des travaux de session pour [les] étudiantes et étudiants » (Université Laval, s. d.). Au surplus, la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval héberge le Centre d'apprentissage expérientiel Desjardins, se présentant comme « un pôle de collaboration entre la communauté étudiante, les personnes diplômées, le personnel enseignant et les entreprises d'ici et d'ailleurs » (Brault, 2023).

Université du Québec à Trois-Rivières

L'Université du Québec à Trois-Rivières n'est pas en reste en matière d'AE : son programme de projets d'intervention communautaire (*community intervention projects*) est un programme crédité qui permet aux étudiants de mener des projets en collaboration avec une organisation sans but lucratif (Lapointe et Boss, 2023).

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Son programme d'art-thérapie comporte une composante expérientielle (Je choisis Montréal, s. d.). Intégrée au cursus, elle consiste en une « expérimentation active » qui favorise l'engagement des personnes étudiantes « dans l'exploration de leur processus créateur et dans l'exercice d'une démarche thérapeutique unique à l'art-thérapie » (UQAT, s. d.).

Université de Montréal

À l'Université de Montréal, l'AE est une approche développée récemment avec le parcours RECI (recherche et création, communautaire, international²⁷). Ce parcours, offert aux personnes étudiantes de premier cycle, permet l'intégration dans le cheminement universitaire d'une diversité d'expériences pratiques tels un stage en milieu communautaire, un projet international ou une expérience de recherche et création (Université de Montréal, s. d.). En parallèle, l'Université de Montréal déploie une variété de programmes d'AE. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, l'Orientation COOP permet aux personnes étudiantes de réaliser des stages en milieu de travail durant leur parcours académique. Les possibilités de stages crédités sont nombreuses. Par ailleurs, l'Université de Montréal favorise l'apprentissage par la recherche et l'apprentissage par le projet, considérés comme des approches pédagogiques autonomes

²⁷ Les détails concernant le parcours RECI sont disponibles ici : <https://www.umontreal.ca/reci/>.

(Université de Montréal, s. d.). L'Université de Montréal valorise également les expériences internationales, en proposant diverses formes de mobilité : les stages internationaux, les séjours de recherche, des formations (p. ex. écoles d'été, cours intensifs), des cotutelles de thèses (Université de Montréal, s. d.). Des programmes spécifiques sont offerts pour les étudiants en sciences au travers du réseau TASSEP (Trans-Atlantic Science Student Exchange Program), et en informatique (Université de Montréal, s. d.).

Université du Québec à Montréal

Pour ses activités d'AE, l'Université du Québec à Montréal tire parti de la plateforme Riipen. L'UQAM se targue d'être « la toute première université francophone au Canada à utiliser cette plateforme » (Université du Québec à Montréal, 2020).

4.3.2 Universités dans les provinces anglophones

Tout comme la précédente, cette section ne vise aucunement l'exhaustivité, seulement à donner un bref aperçu des pratiques existantes dans quelques établissements.

Université de Waterloo (ON)

L'Université de Waterloo fait figure de pionnière en matière d'AE. Elle a développé le premier programme coopératif au Canada, en 1957, et nombre de ses programmes actuels sont construits sur le modèle de l'alternance travail-études (McRae, Pretti et Church, 2021 ; Landry et Serre, 2011, p. 127).

Son Portail de recherche sur l'AIT (WIL Research Portal) constitue une base de données importante sur l'AIT. Hébergé par l'Université de Waterloo, il compte comme contributeurs l'Association pour l'éducation coopérative et les stages (Cooperative Education & Internship Association), la revue d'Asie-Pacifique pour l'éducation coopérative (*Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*) ainsi que la Société d'Afrique du Sud pour l'éducation coopérative (Southern African Society for Cooperative Education).

Au sein des facultés, la recherche est une modalité d'AE qui prend une place importante. Par exemple, le Département d'études françaises mène des projets de recherche impliquant des professeurs et des étudiants de tous cycles, organise des conférences internationales, des cafés-rencontres, un colloque annuel destiné aux jeunes chercheurs (Université de Waterloo, s. d.).

Université de Calgary (AB)

L'Université de Calgary dispose de programmes d'AE en archéologie : le Public Archaeology Program et le Archaeology Indigenous Youth Program sont des programmes coopératifs par lesquels les personnes étudiantes travaillent de concert avec des communautés dans la mobilisation des savoirs (Lapointe et Boss, 2023).

Université York (ON)

L'Université York propose un programme intitulé Certificate in Advocacy and Public Engagement, qui offre aux personnes étudiantes des activités d'anthropologie appliquée (Lapointe et Boss, 2023).

Université de la Saskatchewan

L'Université de la Saskatchewan propose dans le cadre d'un programme de maîtrise une école pratique impliquant un projet de recherche appliquée auprès de communautés autochtones (Lapointe et Boss, 2023).

Université du Yukon

À l'Université du Yukon, les personnes étudiantes inscrites au programme des sciences de la terre ont l'occasion de réaliser des activités d'AE grâce à des partenariats établis avec des industries et acteurs du milieu (Lapointe et Boss, 2023).

Université de Vancouver (BC)

L'Université de Vancouver possède un programme nommé Inside-Out qui offre des cours conjoints à des personnes étudiantes en criminologie et des personnes étudiantes incarcérées, dans le but de valoriser leurs compétences sociales et émotionnelles, tout en favorisant l'intégration à la société des personnes détenues (Lapointe et Boss 2023 ; Giammaro et coll., 2021).

Collège Mohawk (ON)

Le Collège Mohawk se targue d'être un chef de file en AE, grâce à la diversité de ses programmes d'AE, entre autres : recherche appliquée, formation d'apprentissage, incubateurs, expériences cliniques, enseignement coopératif, expérience terrain, projets industriels, laboratoires, performances, apprentissage par le service, simulations.

Mount Saint Vincent University (NS)

En Nouvelle-Écosse, l'Université Mount Saint Vincent offre des programmes d'enseignement coopératif, des stages, des travaux pratiques, des occasions d'emploi sur le campus, des expériences internationales²⁸.

Les universités francophones en situation minoritaire

Quelques universités francophones (ou partiellement francophone, comme l'Université d'Ottawa) se distinguent par leurs programmes d'AE particulièrement développés. Une caractéristique commune à ces établissements est qu'ils se situent dans des provinces majoritairement anglophones. Dans les paragraphes qui suivent, nous faisons un tour d'horizon des pratiques de trois universités en situation de francophonie minoritaire : l'Université de Hearst (Ontario), l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick) et l'Université d'Ottawa (Ontario).

Université de Hearst (ON)

Les opportunités d'AE sont un atout revendiqué par l'Université de Hearst, qui les considère comme une marque d'excellence de son établissement (Université de Hearst, s. d.). Selon l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne, il s'agit d'« une des raisons d'y étudier » (ACUFC, s. d.). La stratégie d'AE de l'université est intégrée aux cursus, que ce soit les stages en milieu de travail, le « volet professionnel », ou à plus forte raison les activités d'AE intégrées aux cours. Les stages en milieu de travail sont fortement encadrés (cf. document « processus de stage ») (Université de Hearst, s. d.). Quant aux activités d'AE intégrées aux cours, elles peuvent consister en des projets partenariaux, des visites d'entreprises ou autres sorties sur le terrain, des expériences culturelles, des conférences, des simulations ou autres expériences (Université de Hearst, s. d. ; Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, s. d.). Ces opportunités dépendent cependant des disciplines : le site Web de l'université donne à voir des occasions d'AE dans trois programmes d'études : administration des affaires et gestion, étude des enjeux humains et sociaux et psychologie, quand l'université en offre cinq (Université de Hearst, s. d.). Enfin, le « volet professionnel » comporte plusieurs étapes, dont une expérience de bénévolat et un stage, et facilite l'intégration dans le marché du travail en pouvant être reconnu

²⁸ Les détails des programmes sont disponibles ici : <https://www.msvu.ca/experiential-learning/>.

par les employeurs grâce à une attestation. Également à noter, l'université dispose d'un Centre d'intégration des acquis qui propose des « stages pratiques » ou des « projets de classe » (Université de Hearst, s. d.).

Université de Moncton (NB)

L'Université de Moncton dispose, elle aussi, d'un Bureau de l'apprentissage expérientiel, chargé d'offrir des occasions d'AE à la communauté étudiante. L'AE faisant partie du cursus scolaire dans les programmes offerts par l'université, au travers de stages obligatoires, de programmes coopératifs ou d'autres activités « préparatoires au marché du travail » (Université de Moncton, s. d.), le Bureau se donne pour mandat d'offrir « encore plus » d'occasions de réaliser des expériences pratiques durant le parcours scolaire. Ceci s'inscrit dans l'Initiative d'apprentissage expérientiel du Nouveau-Brunswick (Avenir NB), qui est une stratégie provinciale financée par le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Les membres de la communauté étudiante peuvent se voir financer un stage rémunéré (crédité ou non) ou toute autre activité d'AE en milieu de travail dans la province du Nouveau-Brunswick, par le biais du Fonds d'apprentissage expérientiel pour personnes étudiantes (FAEPE). Les critères d'utilisation de ces fonds sont larges, et peuvent par exemple servir à financer « un logement hors région, des frais de déplacement, du matériel, de la formation, des vêtements, des services de garderie » (Université de Moncton, s. d.). Les caractéristiques des dépenses admissibles sont détaillées sur le site Web de l'université (Université de Moncton, s. d.). Concernant les stages, une préférence est accordée à ceux effectués au sein d'un organisme sans but lucratif : la subvention salariale accordée est alors de 100 %, tandis qu'elle n'est que de 50 % dans le cas d'un stage effectué dans une petite ou moyenne entreprise, conformément aux recommandations d'Avenir NB (Université de Moncton, s. d.). D'autres possibilités de financement existent : le programme Objectif avenir RBC permet de financer des « projets spéciaux » qui incluent « tous types d'activité d'apprentissage expérientiel à l'exception des stages », soit, par exemple, un projet dans le cadre d'un cours, l'apprentissage par le service, une expérience sur le terrain, une activité parascolaire, de la recherche appliquée (Université de Moncton, s. d.).

Le Fonds incitatif à l'apprentissage expérientiel pour les facultés, quant à lui, est destiné aux membres du corps enseignant et vise à promouvoir cette forme d'apprentissage au sein des facultés en soutenant les enseignants et les collaborations avec des partenaires de milieux de pratique. Enfin, le Fonds incitatif pour les employeurs et les partenaires communautaires vise à soutenir des « projets communautaires » en permettant aux entreprises ou organismes de recruter des personnes étudiantes afin de les impliquer dans des activités d'AE au sein de leur organisation (Université de Moncton, s. d.).

Université d'Ottawa (ON)

L'Université d'Ottawa offre une diversité d'activités d'AE : des programmes coop, des programmes internationaux de mobilité, des occasions de bénévolat, d'entrepreneuriat, des opportunités d'emploi, de recherche. Son régime d'enseignement coopératif offre plus de 90 programmes coop dans une diversité de disciplines, programmes qui peuvent se combiner avec une expérience internationale dans le cadre des stages coop internationaux.

Les programmes internationaux de mobilité, quant à eux, s'inscrivent dans la « stratégie d'internationalisation » de l'université, qui vise à « enrichi[r] les connexions qui favorisent la mobilité étudiante, l'échange de ressources et d'expertise, ainsi que les possibilités d'apprentissage et d'engagement à l'international ». Les stages pratiques, les activités de service et les options d'apprentissage appliqué, dans le cadre d'une expérience internationale, visent à « améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants » et leur faire acquérir des « compétences mondiales » (Université d'Ottawa, 2022).

Une autre manière pour l'Université d'Ottawa de favoriser l'AE est d'offrir à sa communauté étudiante une diversité d'occasions d'emploi. Les étudiants peuvent travailler en postulant au régime travail-études, qui permet par exemple aux étudiants de trouver un emploi comme ambassadeur ou mentor étudiant, assistant de recherche ou à la rédaction, adjoint aux agents de projet, préposé aux costumes pour le théâtre, ou encore assistant à la collecte de fonds. D'autres occasions de travailler sont à trouver dans les emplois en résidence, pour l'équipe de la sûreté en résidence, pour le service des sports, pour le secteur de la santé et du mieux-être, pour le programme U-Pass, ou encore dans l'assistantat d'enseignement et de recherche. Au total, l'université estime offrir « plus de 1700 emplois (...) dans les services et facultés de l'Université » (Université d'Ottawa, s. d.). L'université participe par ailleurs au programme fédéral d'expérience de travail étudiant (PFETE), qui sera discuté plus en détail dans la section 4.2.

En ce qui concerne l'apprentissage par la recherche, l'Université d'Ottawa dispose d'une unité dédiée qui se nomme Recherche internationale et apprentissage expérientiel (RIEX). Les activités de recherche peuvent consister en un stage ou une occasion d'assistantat de recherche. Les étudiants de premier cycle peuvent bénéficier du Programme d'initiation à la recherche aux étudiants de premier cycle (PIRPC) qui « offre des bourses d'apprentissage expérientiel destinées à des étudiants et étudiantes qui souhaitent s'impliquer dans un projet de recherche supervisé par un membre du corps professoral de l'Université d'Ottawa », et consiste en un « stage à temps partiel au sein d'une équipe de recherche » (Université d'Ottawa, s. d.). Par ailleurs, l'apprentissage par la recherche peut également se combiner avec une expérience internationale. L'Université d'Ottawa cofinance avec Mitacs des bourses de recherche internationale (Université d'Ottawa, s. d.).

L'AE peut également se réaliser à l'Université d'Ottawa par l'expérience de bénévolat ou par une activité d'entrepreneuriat. Les expériences de bénévolat sont promues par l'Université d'Ottawa comme ayant des « retombées valorisantes autant pour la communauté que pour [le] cheminement professionnel » des étudiants. Certains placements en bénévolat sont intégrés au cursus scolaire (dont l'université estime le nombre à 2 000 à ce jour), d'autres sont des placements bénévoles parascolaires (dont le nombre est estimé à 3 250) (Université d'Ottawa, s. d.). La déclaration de ces heures permet d'obtenir une attestation de bénévolat, document officiel émis par l'Université d'Ottawa, ce qui présente certains avantages : mettre en valeur son expérience acquise en dehors de la salle de classe et enrichir son CV, ce qui a notamment une utilité académique (demandes d'admission aux études supérieures et demandes de bourses) (Université d'Ottawa, « attestation de bénévolat », s. d.).

Enfin, le Carrefour de l'entrepreneuriat de l'Université d'Ottawa se présente comme un « centre interdisciplinaire » qui vise à « offrir à l'ensemble de la communauté universitaire élargie des occasions d'innovation, d'entrepreneuriat et d'entrepreneuriat social (initiation, recherche, collaboration, développement) à l'Université et dans la collectivité en général » (Université d'Ottawa, s. d.). Plusieurs programmes entrepreneuriaux existent, tels le Labo d'idées, le jumelage avec une entreprise (programme Match-Up), le Labo de solutions, le certificat en esprit entrepreneurial, le programme de lancement et de développement d'entreprise (programme Garage Démarrage), le Programme des étudiants et étudiantes en entrepreneuriat (Université d'Ottawa, s. d.).

4.3.3 Les pratiques des établissements d'enseignement qui vont dans le sens d'une plus grande participation des groupes d'étudiants minoritaires

Plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire prennent acte des barrières d'accès à l'AE pour certains groupes d'étudiants et, ce faisant, mettent en place des dispositifs visant à favoriser la participation de ces personnes. Par exemple, l'Université d'Ottawa dispose d'un régime

de travail-études qui est réservé aux étudiants qui démontrent un « besoin financier ». Dans le même ordre d'idées, son programme BRPC (Bourse de recherche de premier cycle) est « actuellement réservé aux étudiantes et étudiants qui s'identifient comme noirs » (Université d'Ottawa, s. d.).

De la même manière, l'Université Concordia réserve son programme de stage Beat the Odds à des étudiants appartenant à « des groupes traditionnellement sous-représentés qui sont plus susceptibles d'être confrontés aux barrières systémiques du chômage, du sous-emploi et du faible niveau académique » (traduction libre, Université Concordia, s. d.). Ainsi, une condition de participation à ce programme est de faire partie d'au moins un groupe parmi ceux-ci : étudiants internationaux, nouveaux arrivants et réfugiés ; étudiants avec un handicap ; étudiants Noirs ; étudiants Autochtones ; étudiants appartenant à des groupes racisés ; membres de la communauté LGBTQ2S+ ; parents et proches aidants. Une seconde condition est d'être à risque de décrochage scolaire, et/ou en situation financière précaire, et/ou de faible niveau académique, et/ou ayant besoin d'augmenter sa confiance en soi (traduction libre, Université Concordia, s. d.).

Enfin, un dernier exemple de mesures prises par les établissements est à trouver à l'Université de Moncton, dont le FAEPE (Fonds d'apprentissage expérientiel pour personnes étudiantes) accorde une préférence aux stages dont les organisations hôtes présentent certaines caractéristiques, incluant le fait d'« offrir une égalité d'accès aux stages aux personnes étudiantes qui sont autochtones, qui vivent avec une incapacité, qui étudient dans des domaines non traditionnels, qui sont en début de programme d'études, qui sont des personnes étudiantes internationales, qui sont de nouveaux arrivantes ou arrivants ou qui font partie de tout autre groupe sous-représenté ». Une autre condition d'admissibilité au stage FAEPE est que celui-ci doit « offrir une forme de rémunération (une rémunération financière, un crédit universitaire, un certificat, un relevé de notes ou une reconnaissance semblable ; à noter qu'une activité menant à un crédit universitaire et les stages coop ne recevront pas de subvention salariale) » (Université de Moncton, s. d.). Similairement, le Fonds incitatif à l'apprentissage expérientiel pour les facultés requiert des personnes qui en font la demande qu'elles indiquent dans le formulaire les mesures d'accessibilité prévues, en expliquant « comment l'initiative aidera les personnes étudiantes qui, autrement, n'auraient peut-être pas accès à ces possibilités (p. ex. besoins financiers, désengagement, Autochtones, nouveaux arrivants, personnes étudiantes ayant un handicap, absence de liens avec les employeurs, possibilités offertes dans les deux langues officielles, etc.) » (Université de Moncton, s. d.).

5. LES DÉFIS, RECOMMANDATIONS ET QUESTIONS EN SUSPENS

5.1 Défis et recommandations relatifs aux partenariats entourant l'AE

Tout d'abord, une partie importante de la littérature sur l'AE s'attache à développer le thème du partenariat, composante essentielle de toute activité d'AE. Comme nous l'avons décrit dans la section 3, la diversité des acteurs impliqués entraîne à coordonner les efforts et à réfléchir aux besoins et intérêts de chaque partie (TRAES, 2020). Landry et Serre (2011) notent que, puisque ces acteurs proviennent de milieux différents et ont des pratiques spécifiques, le succès d'un partenariat repose sur « un patient travail de coordination basé essentiellement sur l'échange et le questionnement réciproque ».

Il existe, de longue date, des théories en sociologie des organisations qui se penchent sur la question du partenariat. Landry et Serre (2011) réfléchissent au partenariat dans le contexte de la formation en alternance, qui est une des formes les plus anciennes d'AE, ayant été développée en tant que « dispositif d'insertion socioprofessionnelle » dans un contexte de récession économique (Landry et Serre, 2011). Elle se définit comme « un mode d'organisation de la formation qui suppose des lieux, des temps, des ressources et des modalités pédagogiques particuliers, réputés complémentaires, entre les organisations du champ éducatif et les organisations du champ socioprofessionnel », et implique un partenariat entre « deux organisations et leurs agents réciproques²⁹ » (Landry et Serre, 2011, p. 130). Pour cette raison, la création d'un « système interface entre l'école et l'entreprise » (Landry et Serre, 2011) est recommandée, de manière que la formation en alternance soit « pleinement efficiente » (Landry et Serre, 2011).

Ce « système interface » peut-être renforcé par la présence d'organisations intermédiaires. Une recommandation adressée au gouvernement ontarien en 2016 va dans ce sens, promouvant les collaborations entre l'école et l'entreprise via des intermédiaires tels le Brookfield Institute for Innovation + Entrepreneurship, Fusion Jeunesse, ou encore Magnet³⁰ (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016). Ces organisations ont « démontré une capacité à concevoir et à mettre en œuvre des projets d'apprentissage par l'expérience reconnus par le secteur », et « devraient collaborer avec les conseils scolaires pour introduire des pratiques innovantes conçues pour exposer les étudiants à divers cheminements de carrière » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016).

Si l'on sort du cas spécifique de la formation en alternance, il existe une littérature, assez foisonnante, sur le partenariat appliqué au contexte de l'AE. Celle-ci porte une grande attention

²⁹ Nous renvoyons au livre de Landry et Serre (2011), *École et entreprise : vers quel partenariat ?*, qui développe des concepts fortement pertinents à la réflexion. Le partenariat est analysé comme comportant trois dimensions — politique, organisationnelle et pédagogique —, et impliquant des acteurs collectifs et individuels, fonctionnels et opérationnels. Quatre types de participation dans le partenariat peuvent être distingués : l'information, la consultation, la concertation et la co-gestion. De plus, il faut distinguer le partenariat « institué » du partenariat « de terrain ».

³⁰ Magnet est « une initiative sans but lucratif lancée par l'Université Ryerson et l'Ontario Chamber of Commerce » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016).

aux besoins et intérêts de chaque catégorie d'acteur impliqué — étudiants, enseignants, établissements, employeurs / organisations hôtes, gouvernement —, et détaille leurs rôles et responsabilités à chaque étape du processus (McRae, Pretti et Church, 2021). Un cadre de référence intitulé PPOA (Process, Procedures, Outcomes, Assessment) a été établi par Khampirat et McRae (2016), qui vise à guider les étudiants, les organisations hôtes et les établissements d'enseignement dans la réflexion autour de leurs rôles et responsabilités avant, pendant et après une activité d'AE. L'objectif, ultimement, est l'amélioration des activités d'AE et l'élaboration d'un programme d'AE de qualité. Nous détaillerons ces éléments dans les sous-sections suivantes, qui décrivent les défis rencontrés et les recommandations adressées à chaque catégorie d'acteur.

5.2 Défis et recommandations relatifs aux entreprises et organismes communautaires

Quelques recommandations générales adressées aux organisations hôtes ont été identifiées dans la littérature, définissant leurs rôles et responsabilités. L'élément qui arrive en tête de liste est celui de proposer aux étudiants des occasions d'apprentissage qui soient pertinentes pour et cohérentes avec leur programme d'études. Ensuite, il s'agit d'offrir un soutien constant aux étudiants, clé du succès d'une expérience. Dans une visée d'amélioration, la rétroaction des étudiants peut être utile aux organisations qui les ont accueillis, permettant d'ajuster leurs pratiques afin d'être des milieux de travail (plus) attractifs (McRae, Pretti et Church, 2021).

Les défis rencontrés par les organisations hôtes peuvent être de deux types : relatifs à la « qualité » des étudiants recrutés, ou bien relatifs aux programmes eux-mêmes et au lien avec l'établissement responsable.

Les organisations qui souhaitent s'impliquer dans de l'AE peuvent tout d'abord être confrontées à des difficultés dans le recrutement d'étudiants et d'étudiantes dont les compétences répondent à leurs besoins. Une difficulté qui peut être rencontrée, particulièrement dans le cas des organismes sociaux et des personnes étudiant en sciences humaines et sociales, consiste en la gestion des attentes existant de part et d'autre. En effet, étant donné que les compétences enseignées dans ces disciplines sont générales et non techniques, ni les organisations communautaires hôtes ni les personnes étudiantes ne disposent d'une « base de référence pour calibrer [leurs] attentes » (Lapointe, 2022). Au bout du compte, les attentes et « présupposés inadéquats » peuvent considérablement nuire aux « relations campus-communauté » (Lapointe, 2022). Par ailleurs, le manque de préparation des étudiants a été relevé comme un défi vécu par les organisations hôtes, qu'il s'agisse d'entreprises ou d'organismes communautaires. Ainsi, la « qualité » des étudiants peut être mise en question par les organisations, qui relèvent des lacunes dans les qualifications requises (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020), ou bien s'interrogent sur la motivation et la maturité des étudiants (Lapointe 2022). Pour répondre à cette préoccupation, la préparation des étudiants est l'une des clés pour pallier ce problème. Celle-ci consiste notamment à « développer les compétences fondationnelles » des étudiants et étudiantes (Lapointe, 2022). Dans ce même ordre d'idées, la disponibilité des étudiants, dont il est attendu qu'ils « donn[ent] la priorité à leurs cours universitaires », peut causer des difficultés aux organisations (Lapointe, 2022). Également, la localisation géographique de l'organisation peut être une contrainte pour certains étudiants, ce qui se traduit, du point de vue des organisations, par une difficulté dans le recrutement d'étudiants « de qualité » (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020).

Enfin, une dernière difficulté vécue par les organisations hôtes a trait à la structure des programmes d'AE et à l'engagement des établissements dans la gestion de ces programmes. Dans la littérature, on objecte que la valeur des programmes d'AE, reconnue par les entreprises et organismes communautaires, se trouve quelquefois annulée par le fardeau administratif — recrutement, accueil, formation — et le travail de supervision nécessaire (Lapointe, 2022). Le fait que les procédures soient différentes selon les établissements ajoute une lourdeur administrative

pour les organisations (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020). Cela, en prenant en considération que la durée des programmes est parfois trop courte pour que les organisations puissent réellement bénéficier de l'implication d'un étudiant ou d'une étudiante, et que la rigidité dans leur structure ne permet pas de s'adapter aux besoins de main-d'œuvre des organisations, lesquels peuvent varier selon les saisons ou selon d'autres facteurs. De ce fait, les organisations se retrouvent « dans un cycle récurrent et éprouvant de recrutement, de formation et de supervision » (Lapointe, 2022 ; Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020). Les ressources humaines sont donc un enjeu pour les organisations, au surplus les ressources financières requises afin d'offrir à une personne étudiante un programme rémunéré — sans quoi les étudiants et étudiantes préféreront se tourner vers une autre organisation, ce qui accentue le problème consistant à recruter des personnes étudiantes « de qualité » (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020). Finalement, un manque d'implication et de soutien des établissements dans la gestion des conflits et la négociation autour des conditions de l'AE a été relevé (horaires, activités), laissant les organisations et les étudiants parfois démunis (Lapointe, 2022). Ceci a également été remarqué par des employeurs et organismes communautaires à l'étape du recrutement des personnes étudiantes : il peut être difficile de prendre contact avec les responsables de l'AE du côté des établissements afin d'obtenir du soutien dans les démarches (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020).

La littérature récente fait également part des difficultés d'adaptation des activités d'AE dans le contexte de COVID-19, avec la mise en place, entre autres, du télétravail (Maietta et Gardner, 2022 ; Bieler, 2020).

5.3 Défis et recommandations relatifs aux établissements d'enseignement et au corps enseignant

Les établissements d'enseignement et leurs corps enseignants font face à toute une série de défis dans le développement de programmes d'AE, qu'il s'agisse de défis organisationnels, pédagogiques ou relatifs aux partenariats.

Pour débiter par les tensions propres aux établissements, quatre obstacles ont été relevés comme étant des défis majeurs dans la mise en place de programmes d'AE (TRAES, 2020). Il s'agit tout d'abord de l'importance des ressources nécessaires, tant humaines que financières, pour le développement de nouveaux programmes. En effet, le déploiement de programmes d'AE requiert la présence de gestionnaires ou de personnes-ressources au sein des établissements qui aient une compréhension suffisante du programme et de ses objectifs afin de superviser les étudiants et étudiantes dans leur cheminement (Sattler, 2011, cité par TRAES, 2020). Témoin de l'intérêt grandissant des établissements d'enseignement envers l'AE, plusieurs d'entre elles dédient désormais des ressources administratives aux programmes d'AE (TRAES, 2020), comme nous l'avons vu dans la section précédente. De plus, la conception des programmes est également énergivore, car elle doit tenir compte de plusieurs éléments afin d'offrir aux personnes étudiantes des expériences significatives. Il s'agit en premier lieu de répondre aux besoins et intérêts de la communauté étudiante et de s'adapter aux intérêts et compétences de chaque étudiant ou étudiante individuellement (Lapointe, 2022). En second lieu, il s'agit de considérer les changements qui surviennent dans les milieux de travail et de travailler à offrir des programmes qui permettent de préparer les étudiants et étudiantes à des emplois qui n'existent pas encore (TRAES, 2020). Le second défi relevé dans la littérature est un corollaire du premier : il s'agit du fardeau administratif qui accompagne la conception et la mise en œuvre de programmes. En troisième lieu, il revient aux établissements de gérer l'offre et la demande d'AE, c'est-à-dire créer un nombre suffisant d'occasions d'AE pour répondre tant aux demandes des étudiants et étudiantes que des organisations hôtes, et gérer les attentes de chaque partie (TRAES, 2020). Ce défi a cru en complexité depuis la pandémie de COVID-19, car de nombreux stages ont été

annulés et les modalités de participation aux activités d'AE, modifiées. De ce fait, une recommandation adressée aux établissements est de « collabor[er] davantage avec l'industrie en dehors des grands centres urbains, ainsi qu'avec les employeurs qui sont disposés à offrir des possibilités d'apprentissage expérientiel virtuel » (Smith et coll., 2022). Enfin, l'exigence d'évaluation cause des difficultés notoires dans le cas des programmes d'AE, car il n'existe pas de standards, quant à une terminologie ou à une approche commune, ni de comparaisons possibles en matière d'AE à cause de la diversité des expériences offertes et vécues, parfois dans des contextes très différents. Cela rend difficile la mesurabilité du succès ou de l'échec de l'AE et constitue un obstacle à son déploiement. À cela s'ajoute le fait que « les étudiants aident à définir les résultats d'apprentissage, ce qui rend difficile d'adopter une approche généralisable d'évaluation » (TRAES, 2020 ; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).

D'autres défis relevés dans la littérature concernent les partenariats avec les établissements. On a relevé dans la littérature une certaine déconnexion des établissements et le manque de réciprocité entre les acteurs (Lapointe, 2022). Dans le cas de l'apprentissage par le service ou de l'apprentissage en milieu communautaire, plus particulièrement, les besoins des organismes communautaires qui accueillent des personnes étudiantes sont parfois négligés par les établissements d'enseignement postsecondaire. Il est donc recommandé de « s'assurer que les organisations [...] bénéficient autant du temps, du talent et de l'expertise des étudiants [...] que les étudiants bénéficient d'une expérience du monde réel qui renforce leurs liens avec la communauté et leur compréhension de celle-ci » (Lapointe, 2022). Le partenariat autour de l'activité d'AE doit contribuer à accroître les capacités et l'impact des partenaires communautaires. À cet effet, une meilleure intégration de l'AE pédagogique dans les programmes d'engagement communautaire serait souhaitable (Lapointe, 2022). Toujours sur le plan organisationnel, il est recommandé que les établissements apportent aux personnes étudiantes tout le soutien nécessaire au bon déroulement d'une expérience d'AE. Cette recommandation est émise sur la base du constat selon lequel certains biais organisationnels, en faveur ou en défaveur de l'AE, empêchent les personnes étudiantes d'obtenir tout le soutien dont elles auraient besoin avant, pendant et après leur expérience d'AE (TRAES, 2020). Ce défi est corollaire de celui vécu par les organisations hôtes et les étudiants, qui regrettent le manque d'implication des établissements dans la gestion des expériences d'AE.

Enfin, une dernière série d'obstacles au déploiement de l'AE concerne plus particulièrement le corps enseignant. Il s'agit de défis reliés à l'aspect pédagogique des expériences d'AE : les classes à gros effectifs, les conflits d'horaires, les difficultés à adapter la matière aux exigences de l'AE (Accélérateur entrepreneurial Desjardins, 2022). L'engagement du corps professoral est également un défi. En effet, on a noté une moindre participation des enseignants « aux activités qui requièrent une interaction directe avec les entreprises, gouvernement ou partenaires communautaires », ce qui constitue un obstacle à « l'intégration de l'AE avec l'apprentissage en classe ». Le corps professoral peut être réticent vis-à-vis des programmes d'AE à cause de la perception suivant laquelle ces derniers alourdissent leur charge de travail sans assurer une compensation suffisante — par la rémunération, la promotion ou la titularisation (TRAES, 2020).

Pour répondre à plusieurs de ces nombreux défis, des recommandations ont été émises à l'intention des gestionnaires d'établissements et du corps enseignant. En ce qui concerne les établissements, plusieurs conseils vont dans le sens d'un assouplissement des programmes dans leur conception. Il s'agit, d'une part, d'offrir la possibilité de stages d'une plus longue durée, « de 8 à 12 mois » (Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016). D'autre part, il s'agit de concevoir des programmes d'AE attractifs pour les employeurs, à savoir des programmes qui « reflète[nt] des milieux de travail

dynamiques et en évolution ». Ceci peut se réaliser de plusieurs façons : par les pratiques d'évaluation qui « permettent aux étudiants de démontrer leurs acquis, sont liées aux besoins éprouvés dans les milieux de travail et sont fondées sur des résultats d'apprentissage précisés et clairs » ; par les considérations autour de la viabilité économique, sociale et environnementale ; par la collaboration entre les disciplines qui « aide les étudiants à comprendre l'interconnectivité entre les secteurs » (Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018).

Dans une visée d'amélioration des programmes, les établissements doivent prendre en considération la rétroaction fournie par les étudiantes et étudiants, de même que les « données objectives » sur le succès d'une expérience — à savoir : la performance des étudiants et étudiantes en classe et dans le milieu de travail, les statistiques portant sur l'inscription des étudiants aux programmes, le taux de rétention des étudiants, le taux d'employabilité des diplômés et la rapidité avec laquelle les diplômés trouvent un emploi pertinent par rapport à leurs études (McRae, Pretti et Church, 2021). Ceci permet de créer ou de consolider des liens avec des employeurs susceptibles d'offrir des occasions d'apprentissage de qualité à leurs étudiants et étudiantes, et ainsi de répondre aux souhaits de ces derniers de prendre part à des expériences d'AE. Également dans une visée d'améliorer les programmes, l'Université de Waterloo a développé une approche AAA (Aims, Actions, Achievements), aussi appelée Cadre pour un AIT de qualité (WIL Quality Framework), qui précise les actions à mettre en place en trois temps : définir les objectifs des parties prenantes, mettre en place les actions requises pour les atteindre, évaluer les résultats de toutes les parties prenantes (McRae, Pretti et Church, 2021). En fonction des résultats obtenus, on suggère de construire un mécanisme d'évaluation qui permette l'amélioration continue des programmes (TRAES, 2020). Une autre possibilité consiste à évaluer les retombées d'une expérience d'AIT avec des indicateurs de performance afin d'identifier les « forces et opportunités » d'un programme (McRae, Pretti et Church, 2021). À noter que l'évaluation d'une expérience d'AE ne peut se limiter à une évaluation strictement pédagogique ne tenant compte que des apprentissages réalisés sur le plan académique.

À l'intention du corps enseignant, le Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke a développé une fiche informatique sur l'AE et offrant aux enseignants une série de conseils pour faire du « bon » AE. Entre autres, il y est indiqué de « faire attention » à plusieurs éléments, à faire le choix d'une « situation » qui soit « authentique » et pertinente pour la personne étudiante, à préparer cette dernière en fonction des attentes de l'organisation hôte, et également à « prévoir assez de temps pour tenir des activités de rétroaction et de réflexivité qui donnent sens aux expériences et aux apprentissages » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021). Dans un contexte pandémique qui contraint les gens à maintenir une distance physique entre eux, plusieurs activités peuvent être mises en place par les enseignants : des laboratoires à la maison, des laboratoires à distance, des laboratoires virtuels ou des simulations (Lemieux, 2021).

5.4 Défis rencontrés par les étudiants et recommandations pour les affronter

Il est reconnu que « les étudiants réclament de plus en plus d'AIT dans le cadre de leur apprentissage postsecondaire » (Malatest, 2018). Cela dit, plusieurs obstacles peuvent barrer l'accès à une expérience d'AE réussie. Tout d'abord se pose une question d'accès et d'équité dans l'accès aux activités d'AE. Les problèmes d'accès sont généralement causés par le manque d'opportunités d'AE — selon les filières, selon les programmes d'études, certaines options sont « encombrées » et il existe des disparités entre les disciplines (Malatest, 2018 ; TRAES, 2020). Au surplus, le soutien de l'établissement pour trouver une occasion d'AE est parfois défaillant (TRAES, 2020), ou bien les personnes étudiantes manquent d'informations concernant les

opportunités d'AE (Malatest, 2018). Ce manque d'informations peut s'accompagner d'un manque de reconnaissance sociale de certaines catégories d'AE telles les formations en apprentissage (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). D'autres barrières peuvent se présenter, tel le fardeau financier que la participation à une expérience d'AE peut signifier. En effet, les stages ne sont pas systématiquement rémunérés, il peut y avoir des frais de coop, des problèmes logistiques ou financiers tels qu'un déménagement, des frais d'inscription ou d'autres coûts financiers imprévus (Smith et coll., 2022 ; TRAES, 2020 ; Malatest, 2018). Ceci crée des iniquités entre les personnes étudiantes.

Une fois en AE, les personnes étudiantes peuvent avoir à affronter une autre série de défis, dont la gestion du temps et l'équilibre entre la vie de tous les jours et le travail scolaire. En particulier, la gestion du temps réfère à une pression vécue pour trouver l'équilibre travail/famille et gérer les demandes de temps supplémentaire (TRAES, 2020). Également, le manque de préparation des personnes étudiantes, préparation dont la responsabilité incombe tant aux étudiants et étudiantes qu'à l'établissement d'enseignement, est une situation qui peut lourdement affecter l'expérience d'AE (Malatest, 2018 ; TRAES, 2020).

Certains groupes de personnes étudiantes peuvent connaître des difficultés supplémentaires pour accéder à une expérience d'AE, comme le souligne abondamment la littérature. Ces groupes sous-représentés peuvent être, sans s'y limiter, des étudiants et étudiantes issus de l'immigration, des communautés autochtones, ou des étudiants et étudiantes de première génération, vivant avec un handicap, appartenant à des communautés de langue officielle en situation minoritaire. Par exemple, les étudiants issus de l'immigration / les étudiants internationaux peuvent rencontrer des obstacles spécifiques tels que l'appréhension de la langue, de la culture et du marché du travail local, ou encore avoir des préoccupations relatives à la durée du programme d'études et au statut d'immigration, car prendre part à une expérience d'AE impose bien souvent de retarder la diplomation (TRAES, 2020). Concernant les étudiants et étudiantes vivant avec un handicap, de l'aide additionnelle doit être fournie afin de « trouver une opportunité d'AE qui correspond à leurs capacités » (TRAES, 2020). Plusieurs recommandations rencontrées dans la littérature soulignent la nécessité de favoriser la participation des étudiants appartenant à des groupes sous-représentés (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

Afin de favoriser la participation des étudiants dans leur globalité, plusieurs recommandations viennent du désir de faire tomber les barrières d'accès causées par des coûts financiers. Ainsi, il est souhaitable de porter une attention spéciale aux « coûts involontaires que peut engendrer la participation à ces programmes », et de soutenir les étudiantes et étudiants en situation financière précaire — ou « ceux qui en ont le plus besoin » — par l'obtention prioritaire de stages rémunérés (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018 ; Smith et coll., 2022). Plus généralement, la sensibilisation et la promotion de l'AE permettraient de porter à la connaissance de la communauté étudiante des opportunités existantes (Malatest, 2018).

5.5 Le rôle gouvernemental dans la promotion de l'AE

Les gouvernements ont un rôle à jouer dans le déploiement de l'AE au travers du financement des programmes, des crédits d'impôt pour les organisations y prenant part, et du développement de politiques et de stratégies (McRae, Pretti et Church, 2021). Comme nous l'avons vu dans la

section 4.2, les gouvernements peuvent se doter de politiques et d'outils en matière d'AE. Ainsi, un rapport déposé au Parlement en 2018 fait plusieurs recommandations à Emploi et Développement social Canada afin d'élargir l'éventail des possibilités d'AE offertes à la jeunesse canadienne, notamment au travers du programme Emplois d'été Canada et de sa Stratégie emploi et compétences jeunesse³¹ (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

Le gouvernement canadien peut également jouer un rôle dans le travail de documentation de l'AE, par le biais de Statistique Canada qui pourrait « ajouter des questions supplémentaires à l'Enquête nationale auprès des diplômés et à l'Enquête sur la population active pour obtenir plus efficacement des données sur un large spectre d'occasions d'apprentissage par l'expérience et de leurs résultats [*sic*]» (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

La section qui suit se penche sur les diverses manières permettant de mieux documenter les pratiques relatives à l'AE au Canada.

5.6 Pour mieux documenter l'AE

Afin de mieux documenter les pratiques, il est recommandé de mesurer la participation des personnes étudiantes aux programmes d'AE par le développement d'une méthodologie de collecte de données à l'échelle nationale se fondant par exemple sur l'Enquête nationale auprès des diplômés ou bien sur des données administratives (TRAES, 2020 ; Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). L'étude des répercussions du déploiement de l'AE devrait être une priorité des établissements publics d'enseignement, et pour ce faire, il est souhaitable de réserver des fonds à l'évaluation des programmes d'AE (TRAES, 2020). Des programmes de recherche sur l'AE devraient voir le jour afin d'étudier les répercussions de l'AE sur l'emploi et sur les milieux de travail qui emploient des étudiants dans le cadre d'un programme d'AE (McRae, 2018). Également dans une visée de documenter les pratiques, il serait souhaitable d'adopter un langage commun avec une définition standardisée de l'AE et de ses différentes branches (TRAES, 2020).

³¹ Les détails des recommandations sont à retrouver dans le mémoire intitulé « L'apprentissage par l'expérience et la préparation au marché du travail à l'intention des jeunes Canadiens », déposé par le Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes (2018).

6. CONCLUSION

Si l'on se réfère aux guides des meilleures pratiques proposés par la TRAES (2020), trois axes de réflexion se dessinent : (1) les partenariats, car l'AE requiert autant l'engagement des employeurs et organismes communautaires que celui du corps professoral ; (2) la conception des programmes, qui doivent être orientés « en fonction des résultats souhaités » et que l'on se doit de « maintenir, évaluer et optimiser » ; (3) puis, enfin, l'expérience étudiante comme telle, qui doit se dérouler dans un « lieu d'apprentissage significatif », « faciliter la réflexion » et « intégrer la théorie et la pratique ». La promotion de l'AE au Canada gagnerait à ce que soient conçus et partagés des outils, ressources et formations à l'intention des acteurs impliqués. De plus, la mise en œuvre de l'AE serait facilitée par l'élaboration d'un cadre d'assurance de la qualité pour les programmes, avec des normes canadiennes, permettant une meilleure reconnaissance de l'AE (McRae, 2018).

Limites

Au terme de cette revue de littérature, nous constatons qu'il n'existe pas, à ce jour, de vision globale de l'AE. La plupart des recherches portent en effet sur un domaine ou programme précis tel l'apprentissage intégré au travail (AIT ou WIL en anglais sont les termes les plus fréquemment rencontrés dans la littérature) ou l'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire. Notons que, dans la littérature, une attention particulière est portée à l'apprentissage intégré au travail, au détriment des autres catégories d'AE, dont il serait souhaitable qu'elles soient davantage documentées. Ce tour d'horizon des recherches portant sur l'AE est loin d'être exhaustif et gagnerait à être poursuivi afin d'approfondir les connaissances relatives à chaque volet présenté ici trop brièvement.

Recommandations

Suite à cette revue de littérature et à l'organisation d'un colloque, durant le 90^e Congrès de l'Acfas (annexe 2), nous recommandons :

- 1) D'approfondir la recherche sur l'apprentissage expérientiel notamment pour recueillir, dans un premier temps, le point de vue de la communauté étudiante afin de comprendre ce à quoi les étudiants et étudiantes souhaitent participer, et dans un second temps les pratiques d'AE en contexte de francophonie minoritaire afin de comprendre les conditions favorables à l'AE.
- 2) De sensibiliser les gouvernements et les ministères responsables aux enjeux de l'AE afin d'assurer la qualité de l'écosystème de l'AE notamment en encourageant les collaborations entre chaque partie prenante et en créant un programme de financement structuré destiné aux établissements d'enseignement postsecondaire pour la production de ressources pédagogiques supplémentaires et le soutien des expériences étudiantes hors des murs des campus.

7. ANNEXES

Annexe 1 : Catégorisation de l'AE

	TRAES	ECAIT Canada	Gouvernement de l'Ontario	WACE	Université de Waterloo
Apprentissage intégré au travail (AIT ou WIL)	Apprenticeship Field experience Mandatory professional practice	Stage apprenti Stage de travail de longue durée Stage de travail de courte durée (incluant l'alternance travail-études) dans les cégeps Stage de courte durée – placement en milieu de pratique Stage clinique ou pratique obligatoire dans un milieu professionnel	Formation par l'apprentissage Programmes de placement professionnel Stages Emplois d'été / programmes d'acquisition d'expérience Alternance travail-études	Internships Semester in industry Clinical rotations	Apprenticeship Clinic Internship Field placement Practicum / clinical placement Teaching assistantships Work experience Para-professional Post-credential internship Work study Externship Students as staff
Apprentissage par l'expérience en milieu communautaire	Co-op Internship Service learning	Apprentissage par le service communautaire Enseignement coopératif	Travail bénévole	Cooperative education Service learning Community service	Co-op Co-curricular community service learning Curricular community service learning Volunteer
Apprentissage par la recherche appliquée	Applied research project	Projet et recherches industrielles et communautaires	Projets réalisés en classe et reconnus par l'industrie	Research	Applied research Research assistantships
Apprentissage par l'expérience internationale				International co-op exchanges Study abroad	
Autres	Incubators and accelerators Bootcamps and hackathons Badges / Co-curricular records	Entrepreneuriat	Mentorat		And more

D'après : ECAIT Canada, 2021 ; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020 ; Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, 2016 ; WACE, s. d. ; Université de Waterloo (WIL Research Portal), s. d.

Annexe 2 : Synthèse du colloque *Formations et savoirs expérientiels : quelle place dans les établissements d'enseignement postsecondaire ?*

La première journée du colloque [*Formations et savoirs expérientiels : quelle place dans les établissements d'enseignement postsecondaire ?*](#) a donné lieu à plusieurs présentations d'expériences d'apprentissage expérientiel au Canada.

Sandra Lapointe a parlé de la réinvention du rôle des partenaires communautaires dans l'apprentissage expérientiel en mettant en évidence les attentes et besoins des organismes à but non lucratif et des étudiants en sciences humaines et sociales. Elle a prôné le passage d'un modèle « transactionnel » fondé sur les attentes ou besoins perçus à un modèle axé sur la réciprocité, soit un modèle dit « collaboratif ». En effet, le modèle transactionnel suppose qu'il doit y avoir une valeur ajoutée pour les organismes communautaires, mais certains obstacles peuvent surgir du fait de la diversité des connaissances, compétences et intérêts des étudiants en sciences humaines et sociales. Le désalignement des perceptions et des attentes entre les partenaires peut entraîner des frustrations et des conséquences négatives pour les individus, les organismes communautaires et l'université. Dans le modèle collaboratif, les organismes communautaires perçoivent la valeur de l'AE en lien avec leur mission, et les étudiants sont motivés par leur désir de travailler dans le secteur social et ainsi de contribuer à l'impact social. Un exemple de projet d'AE suivant ces principes est La Collaborative, une initiative qui permet la collaboration entre des OBNL et les universités en proposant un cours crédité et axé sur l'innovation sociale. Ce projet est réalisé en collaboration avec Centraide dans le contexte d'un Innovation Lab. En conclusion, l'AE est considéré comme une opportunité de collaboration pour favoriser l'impact social et l'innovation, en offrant un environnement de coapprentissage entre les étudiants et les organismes communautaires, qui a pour effet de renforcer la confiance entre l'université et la communauté.

Ensuite, Anne-Marie Fanon a présenté le « cadre de qualité AAA », un cadre conceptuel pour l'évaluation de la qualité de l'apprentissage intégré au travail (AIT). L'AIT est défini comme un partenariat entre les étudiants, les milieux d'accueil et les établissements d'enseignement, et il en existe neuf types qui diffèrent les uns des autres en matière d'intensité et de résultats. Le cadre de qualité a été développé afin de clarifier les composantes de ladite « qualité » ; de développer des normes pour toutes les formes d'AIT — le Canada est le seul pays avec un processus de reconnaissance officielle pour l'enseignement coopératif ; de permettre la collecte de données et la recherche ; ainsi que de fournir des conseils aux parties prenantes et de les protéger. Ce cadre de qualité est un processus en trois temps : articuler les objectifs, accomplir les actions et évaluer les réalisations. La première étape consiste à déterminer les objectifs de chaque partie prenante : les étudiants, les milieux d'accueil, les gouvernements, les établissements d'enseignement et les promoteurs de l'AE. Par exemple, pour les milieux d'accueil, il peut s'agir d'assurer le recrutement et la formation de la relève, de développer les compétences de la main-d'œuvre pour certaines industries. La deuxième étape est de savoir quelles actions spécifiques doivent être entreprises avant, pendant et après l'expérience pour s'assurer que ces objectifs peuvent être atteints. Toujours en prenant l'exemple des milieux d'accueil, ces derniers doivent se préparer avant la venue du stagiaire, puis assurer un encadrement et une supervision de la personne étudiante pendant l'expérience. Chacune de ces actions assure la qualité de l'expérience. À la troisième étape — celle où on cherche comment mesurer les réalisations —, il s'agit de définir les indicateurs permettant de mesurer la performance de chacune des parties prenantes. Par exemple, pour les

milieux d'accueil, il peut s'agir de mesurer les gains de productivité grâce aux innovations, à la facilité d'embauche, aux gains économiques. Le cadre de qualité consiste en un processus d'amélioration continue qui implique l'évaluation des points forts et des points à améliorer de chaque partie prenante. Anne-Marie Fanon a souligné que le Canada était l'écosystème le plus fort d'AIT au monde, grâce notamment aux trois facteurs que sont l'établissement de normes et le renforcement des capacités (p. ex. les organismes de reconnaissance officielle en AIT), les ressources éducationnelles (qui permettent d'intégrer l'AIT aux parcours étudiants), et le soutien gouvernemental contribuant à son développement (p. ex. réduire les contraintes législatives, financer des crédits d'impôt pour les partenaires).

Giada Ferrucci a présenté une étude consistant à évaluer l'état de l'apprentissage communautaire dans les universités publiques canadiennes. Celle-ci se concentre sur l'apprentissage engagé dans la communauté, qui se distingue des autres formes d'AE par deux caractéristiques : 1- il est orienté vers la promotion du bien public, et 2- il met l'accent sur les relations réciproques et éthiques avec les partenaires communautaires qui sont considérés comme des coéducateurs. L'objectif de la recherche est de présenter les différents types d'engagement communautaire dans les universités canadiennes, en examinant les formes curriculaires de l'apprentissage engagé dans la communauté et de l'apprentissage par l'engagement communautaire dans chaque province et territoire du Canada. La méthodologie utilisée est une cartographie des pouvoirs et une analyse thématique. Elle commence par la définition d'une terminologie (dans les langues française et anglaise), puis passe par l'examen des sites Web des universités, et se termine par la validation des informations par le biais de courriels ou de formulaires de contact.

Les résultats ont permis de créer une carte canadienne pour visualiser les services offerts en apprentissage engagé dans la communauté. Cette étude a fait ressortir plusieurs constats. Il ressort de cette étude que des pressions sont exercées sur les établissements de la part des gouvernements pour intégrer toutes les formes d'AE dans leurs programmes. Également, les priorités actuelles incluent la santé mentale et le bien-être des étudiants. L'étude souligne que la coordination de l'AE est souvent réalisée de manière cloisonnée, et que la plupart des représentants des établissements souhaitent connaître les pratiques ayant cours dans d'autres régions du pays, aux trois niveaux organisationnels identifiés : les départements d'AE (centres ou hubs expérientiels), les services aux étudiants et les bureaux de développement académique. L'étude rapporte que plus de 50 % des universités publiques au Canada s'engagent dans une forme d'apprentissage engagé dans la communauté. Les pistes de recherche futures nommées sont le manque de cohérence dans le langage utilisé pour décrire l'AE, le manque de transparence des établissements quant à leurs valeurs et priorités, le manque d'accessibilité des informations sur la structure de l'apprentissage engagé dans les universités et les défis liés à une alliance nationale en raison de considérations linguistiques et politiques.

La table ronde intitulée *L'apprentissage expérientiel : vecteur d'une main-d'œuvre hautement qualifiée au Canada* avait pour participantes Sylvie Cayouette de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif, division Québec (ACDEC-Québec), Charlène Marion de CEWIL Canada/ECAIT Canada et Anne-Marie Thompson de Mitacs. Cette table ronde a permis de mettre en lumière que les organisations comme CEWIL et ACDEC jouent un rôle clé dans le développement et la promotion de l'apprentissage expérientiel au Canada, en travaillant à établir

des normes de qualité et un langage commun pour l'apprentissage expérientiel, et qu'elles soutiennent également la reconnaissance officielle et la certification dans ce domaine. Mitacs facilite la collaboration entre le secteur privé et les universités en finançant des projets de recherche axés sur l'apprentissage expérientiel. Les organisations comme Mitacs, ACDEC et CEWIL soutiennent l'apprentissage expérientiel en offrant des stages, en fournissant des ressources, de la formation et de l'accompagnement aux étudiants. Elles travaillent également à établir des partenariats avec des entreprises et des employeurs pour offrir des opportunités aux étudiants.

À la question du rôle joué par l'AE pour se démarquer sur le marché du travail, les participantes ont répondu que l'apprentissage expérientiel permet aux étudiants d'acquérir une expérience professionnelle pertinente, de développer des compétences transférables et de mieux se connaître. Il les aide à trouver un emploi après leurs études en renforçant leur employabilité et en leur donnant une meilleure compréhension des milieux de travail. Les compétences développées grâce à l'apprentissage expérientiel, notamment la collaboration, la créativité et la résilience, sont hautement recherchées par les employeurs.

En ce qui concerne le financement, Mitacs partage les coûts des stages avec les entreprises, en utilisant des fonds gouvernementaux fédéraux et provinciaux. CEWIL souligne l'importance d'une subvention permanente pour l'apprentissage expérientiel et plaide pour un financement provenant de différentes sources, y compris les gouvernements et les établissements. L'ACDEC mentionne également l'importance de maintenir les subventions existantes et propose d'explorer des modèles de financement tels que l'alternance utilisée en France.

La dernière question concerne les données probantes permettant de démontrer l'impact de l'AE. Selon CEWIL, il existe des données disponibles, par exemple le rapport d'évaluation du Student Work Placement Program (SWIP), et toute la question consiste à mobiliser ces informations. Il est donc nécessaire de faire plus de recherche appliquée ou de rendre la recherche plus tangible afin de faciliter l'accès à ces données et de soutenir les chercheurs dans la production et le partage de leurs données. De son côté, l'ACDEC mentionne qu'il existe beaucoup de documentation, mais moins au Québec. Pour remédier à cette situation, il est proposé d'adopter une approche de « théorie des petits pas » pour le Québec, en commençant par des initiatives telles que la création d'une Chaire pour les femmes en sciences et en génie. Il est également souligné que la mise en place d'une table de concertation, regroupant des représentants du ministère de l'Enseignement supérieur et d'autres parties prenantes, pourrait permettre de centraliser et de fournir davantage d'informations sur les stages en AE. Mitacs est cité comme exemple d'une belle stratégie d'innovation au Québec, axée sur l'avenir. Mitacs dispose de nombreuses données grâce à ses partenariats avec des groupes de réflexion, ce qui lui permet d'observer les tendances et les secteurs émergents.

Lors du panel intitulé *L'apprentissage expérientiel en contexte de francophonie minoritaire : une relation étroite avec les partenaires communautaires* quatre personnes sont intervenues. Il s'agissait de Hazouz Bezaz (Université de Moncton), d'Anne-Marie Cantin (Université de Hearst), d'Emir Delic (Université Sainte-Anne) et de Julie Marguet (York University).

À la question de savoir comment une université décide de faire le virage vers l'AE, les personnes ont apporté des réponses qui diffèrent selon leurs contextes respectifs. Selon Julie Marguet, l'écoute des étudiants est primordiale. Ces derniers souhaitent une expérience

d'apprentissage qui combine apprentissage théorique et expérience pratique. Il est important de créer un environnement universitaire bilingue, dynamique et expérientiel. Les avantages de l'AE vont au-delà du simple recrutement et de la rétention des étudiants, et il est essentiel de rendre l'AE accessible et inclusif. Anne-Marie Cantin souligne que l'Université de Hearst a effectué un revirement en 2014, l'amenant à redéfinir sa mission en matière de développement de compétences humaines et professionnelles. Pour mener à bien cette mission, il est essentiel de valoriser les compétences des étudiants, en favorisant la collaboration, le travail d'équipe, et en reconnaissant les forces de chacun. Cette transformation vers l'AE nécessite d'encourager le corps professoral à adopter cette approche en salle de classe, ce qui peut être un défi compte tenu des habitudes établies des enseignants. Cependant, l'objectif est de placer l'étudiant au centre des préoccupations et de fournir une expérience éducative enrichissante qui tient compte des différents parcours des étudiants, notamment des étudiants internationaux. Hazouz Bezaz a mentionné que son Bureau de l'apprentissage expérientiel, en collaboration avec Avenir NB, a mis en place un mouvement visant à promouvoir l'AE dans les quatre universités de la province du Nouveau-Brunswick. Des fonds ont été alloués pour soutenir les employeurs et la communauté universitaire dans la mise en œuvre de l'AE. La sensibilisation de la communauté universitaire a été nécessaire, et des initiatives spécifiques ont été mises en place pour les étudiants internationaux (Avenir NB) et les Autochtones (Avenir Wabanaki). L'accent est mis sur la collaboration entre les différents acteurs pour garantir le succès de l'AE, en tenant compte des réalités spécifiques de chaque établissement. Emir Delic a expliqué que l'orientation vers l'AE à l'Université Sainte-Anne découle de trois caractéristiques clés. Tout d'abord, la mission de l'université est de contribuer à la vitalité de la langue et de la culture francophones en Nouvelle-Écosse et dans les provinces atlantiques, ce qui motive l'engagement envers l'AE. Ensuite, la taille de l'université, avec un effectif d'environ 600 à 700 étudiants, permet un environnement de travail et de vie personnalisé et convivial. Enfin, la géographie du campus, situé dans un village côtier avec un milieu rural environnant, renforce l'ancrage de l'université dans la communauté. L'AE est également un axe clé du plan stratégique de l'université, avec un accent mis sur la culture de l'engagement des étudiants, y compris la reconnaissance officielle du bénévolat des étudiants sur le campus et dans la communauté.

À la question de la contribution de l'AE à la réussite étudiante, il a été mentionné que l'AE est une approche plus inclusive qui permet à tous les étudiants de mettre en valeur leurs forces. L'AE favorise le développement de compétences essentielles pour la vie, telles que la confiance en soi, et des compétences utiles sur le marché du travail et dans la vie quotidienne. La contribution de l'AE à la réussite étudiante diffère selon qu'il s'agit d'AE intégré au curriculum ou d'activités extra ou cocurriculaires. À l'Université Sainte-Anne, l'expérience de terrain dans l'environnement immédiat de l'université est une activité curriculaire qui permet aux étudiants de participer à des projets de recherche et d'explorer leur environnement. Au Nouveau-Brunswick, un système de certificat en AE permet de reconnaître toutes les activités d'AE, ce qui est bénéfique pour les étudiants lors de leur recherche d'emploi.

Comment créer des relations partenariales avec des organismes? Les universités francophones en situation minoritaire bénéficient d'une proximité avec les partenaires de leur collectivité. La langue est un facteur de rapprochement, mais il existe d'autres éléments à prendre en compte. Pour Hazouz Bezaz, il s'agit d'être à l'écoute des employeurs et de répondre à leurs besoins. Emir Delic mentionne que les relations partenariales reposent sur des objectifs et des intérêts communs. Il est essentiel de respecter les domaines de compétence de chaque partenaire et de garder à l'esprit le bien-être de la communauté. Anne-Marie Cantin rapporte que dans son

centre d'AE, une personne est dédiée au réseau des employeurs et développe des microcertifications pour offrir des environnements de stages de qualité. La formation est également proposée gratuitement aux employeurs.

La présentation d'Andrea Krasznai portait sur eCampusOntario, un OBNL créé en 2015 dans le but de promouvoir l'utilisation de la technologie numérique dans l'éducation. Il est composé d'un consortium de six universités. Dans le cadre de ses initiatives francophones, eCampusOntario travaille en collaboration avec le Consortium d'apprentissage expérientiel francophone de l'Ontario (CAPFO) pour soutenir le secteur francophone en Ontario. La stratégie éducative d'eCampusOntario met l'accent sur l'apprentissage expérientiel (AE) et l'apprentissage intégré au travail (AIT). L'objectif est de combler l'écart entre les perspectives des acteurs impliqués dans l'emploi en intégrant intentionnellement l'AE et l'AIT dans les programmes d'études, afin de lutter contre la pénurie de main-d'œuvre. Dans cette optique, eCampusOntario propose la création de microtitres pour reconnaître les acquis d'employabilité résultant de l'AE ou de l'AIT. Ces microtitres permettent d'identifier et de démontrer les compétences acquises, sous la forme de badges ou d'autres formes de reconnaissance. Les employeurs peuvent ainsi rechercher des talents en se basant sur ces badges qui mettent en évidence les compétences spécifiques.

La synthèse de cette première journée proposée par Valérie Amiriaux a rapporté certains éléments clés :

L'AE englobe différentes pratiques, telles que l'apprentissage intégré au travail et l'apprentissage intégré au milieu communautaire. L'AE implique une mise en pratique et un retour réflexif, mais les réalités disciplinaires peuvent varier considérablement. Les différentes parties prenantes de l'AE (les étudiants, les milieux d'accueil, les enseignants, les établissements et les agences gouvernementales) soulèvent des questions sur la définition, les priorités et les intérêts dominants. Il est important de déterminer qui oriente ces aspects de l'AE. Ensuite, la collecte des données sur l'AE peut être difficile, mais ces données semblent exister. Il est nécessaire de réfléchir sur ce que les données peuvent nous permettre de dire sur ce que l'AE permet de faire. Autre point d'importance : l'intérêt commun est devenu le moteur principal du développement de l'AE. Le bien commun poursuivi par l'AE a rarement été abordé de manière aussi unanime et partagée. Les étudiants sont au cœur des réflexions et des projets liés à l'AE. Il est essentiel de reconnaître leurs expériences et de les impliquer dans la réflexion sur les processus d'AE. Cependant, la coordination entre les différents services étudiants peut ralentir les progrès et empêcher les établissements d'évoluer rapidement. Les distinctions disciplinaires peuvent influencer la perception de l'AE. Il est important de ne pas limiter l'AE à un domaine spécifique et d'encourager les conseillers en réussite étudiante à soutenir ces initiatives. Le réseautage et la création de contacts sont essentiels pour favoriser l'AE. Une culture interne favorisant l'engagement des individus facilite cette démarche. La reconnaissance de l'AE fait l'objet d'un débat : cela peut prendre la forme de crédits, de certifications et de valorisation dans les carrières professorales. Il est nécessaire de mobiliser les ressources des établissements pour accompagner ce changement de culture.

La deuxième journée du colloque a donné lieu à des présentations davantage ancrées dans le contexte québécois.

Christelle Lison, de l'Université de Sherbrooke, a présenté le Scholarship of Teaching and Learning, une stratégie pédagogique visant à poser un regard critique sur l'intervention professionnelle, ainsi que le groupe de codéveloppement. Dans sa perspective, l'innovation pédagogique est un moyen et non une fin en soi.

Olivier Francis Hazoume a présenté le programme MARI, une version francophone du Collaborative Online International Learning (COIL), visant à offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage en ligne, collaboratif, avec des partenaires internationaux. Il a souligné les retombées positives pour les étudiants en matière de compétences interculturelles, de travail d'équipe, de maîtrise des technologies de l'information et de compétences linguistiques. Il a également mentionné les avantages pour les enseignants, tels que la sensibilisation interculturelle et les opportunités de recherche appliquée. Le programme MARI est actuellement mis en œuvre dans plusieurs cégeps québécois.

Le panel intitulé *La pratique de l'apprentissage expérientiel dans l'enseignement postsecondaire au Québec* a donné la parole à Catherine Flintoff (Université de Montréal), Caroline Housieaux (Université Laval), Alice Isac (Université Concordia), Patrick Lavoie (Université de Montréal).

La première question visait à comparer l'implantation de services d'AE à l'Université Laval et à l'Université Concordia. À Concordia, un bureau de l'apprentissage expérientiel a été créé en 2019 et son équipe compte aujourd'hui six personnes dotées d'un mandat important, car les activités d'AE sont populaires auprès des étudiants et intégrées aux programmes d'études. À Laval, des initiatives d'AE ont été lancées cette année à la Faculté de l'administration, et comprennent des activités intégrées dans les cours (p. ex. des conférenciers), des compétitions et des activités de recherche. Le rôle du centre d'AE est de faciliter les rencontres. Au Département de sciences infirmières de l'Université de Montréal, la simulation prend de plus en plus de place depuis les années 2000, car, contrairement aux stages, elle permet de contrôler les expériences des étudiants. Les questions qui se posent désormais à propos de cette activité d'AE sont celles de l'accompagnement des étudiants et de l'utilisation adéquate des dispositifs afin de favoriser les apprentissages.

Comment convaincre un établissement de mettre en place de l'AE ? Il est important de sensibiliser les parties prenantes à l'expérience d'AE, notamment le corps professoral. Au niveau administratif, il peut y avoir des défis liés à la gestion des échanges et à la coordination entre les différentes personnes impliquées. Il est donc essentiel de maintenir une relation humaine et de favoriser les échanges. Également, il est nécessaire d'échafauder une structure administrative (outils de vérification, suivi) afin de soutenir l'aspect relationnel. À l'Université Laval, le Service du développement professionnel permet une collaboration entre les différentes structures de l'université (p. ex. entre les facultés). Il est souligné qu'un appui organisationnel et des ressources sont nécessaires pour soutenir les activités expérientielles. Concernant les ressources financières, Alice Isac a mentionné que Concordia rend disponible du financement pour l'AE, y compris des bourses ouvertes à tous les membres de la communauté. À l'Université Laval, le financement

provient de la philanthropie et d'un partenariat avec Desjardins. La démarche d'AE est soutenue par la planification stratégique de la faculté.

À la question de la cohabitation entre l'AE et le numérique, Caroline Housieaux a rapporté qu'il existe à l'Université Laval un service en technopédagogie qui accompagne les enseignants dans le développement d'outils en ligne pour l'AE. La pandémie a complexifié le volet expérientiel, mais les étudiants apprécient l'AE virtuel. En conclusion, pour promouvoir l'AE au Québec, il a été suggéré d'améliorer l'accompagnement des étudiants internationaux qui n'ont pas accès aux bourses provinciales. Il a été souligné que le Québec est déjà en bonne position en ce qui concerne l'AE, mais qu'il est important de continuer à innover et à partager les bonnes pratiques.

Pour conclure le colloque, Claudia Gagnon (Université de Sherbrooke) et Annie Malo (Université de Montréal) ont animé un atelier de discussion proposant, suite à une présentation des fondements théoriques de l'AE, de réfléchir aux outils et stratégies permettant de soutenir l'apprentissage à partir de l'expérience ainsi qu'aux acteurs qui accompagnent cette réflexion.

8. RÉFÉRENCES

Articles scientifiques

- BALLEUX, André. « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, 2000, p. 263-286.
<<https://doi.org/10.7202/000123ar>>.
- CHEVRIER, Jacques et Benoît CHARBONNEAU. « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, 2000, p. 287-324.
<<https://doi.org/10.7202/000124ar>>.
- CORTESSIS, Sandrine et Saskia WEBER GUIBAN. « Le bénévolat, une porte d'entrée privilégiée pour mobiliser les jeunes dans des activités d'apprentissage propices au développement de compétences transversales », *Éducation et socialisation*, n° 41, 2016.
<<https://doi.org/10.4000/edso.1753>>.
- DODGE, R. Bruce et Mary MCKEOUGH. « Internship and the Nova Scotia Government Experience », *Education + Training*, vol. 45, n° 1, 2003, p. 45-55.
<<https://doi.org/10.1108/00400910310459662>>.
- KHAMPIRAT, Buratin et Norah MCRAE. « Developing Global Standards Framework and Quality Integrated Models for Cooperative and Work-Integrated Education Programs », *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education: Special Issue*, vol. 17, n° 4, 2016, p. 349-362.
- MAIETTA, Heather et Philip GARDNER. « U.S. Employer Response to COVID-19: Actions Taken and Future Expectations of Virtual Work-Integrated Learning », *International Journal of Work-Integrated Learning*, vol. 23, n° 3, 2022, p. 427-444.

Livres et chapitres de livre

- AZEVEDO, Roger et coll. « Metacognition and Self-Regulated Learning in Student-Centered Learning Environments », *Theoretical Foundations of Learning Environments*, 2^e éd., New York, Routledge, 2012, p. 171-197.
- BROWN, Nevin C. « A 360-Degree View of International Service Learning », dans BRINGLE, R. G., J. A. HATCHER et S. G. JONES, *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*, Sterling, Stylus Publishing, 2011, p. 57-68.
- DORAY, Pierre et Christian MAROY. « Chapitre 4. L'institutionnalisation de l'alternance au Québec », *La construction sociale des relations entre éducation et économie*, coll. « Économie, Société, Région », Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2001, p. 83-104. En ligne au :
<<https://www.cairn.info/la-construction-sociale-des-relations--9782804137250-p-83.htm>>.
- KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.

LANDRY, Carol et Fernand SERRE. *École et entreprise : vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2011.

MANDEVILLE, Lucie. « Chapitre 7. Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant », *Innover dans l'enseignement supérieur*, coll. « Apprendre », Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 123-138. <<https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0123>>.

WEIL, Susan Warner et Ian MCGILL. *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, London, Society for Research into Higher Education; New York, Open University Press, 1989.

Articles de journaux et billets de blogue

BÉDARD, Denis. « L'apprentissage expérientiel : quelques pistes réflexives », *Perspectives SSF : le bulletin pédagogique du Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke*, 18 octobre 2021. En ligne au : <<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/lapprentissage-experientiel-quelques-pistes-reflexives/>>, consulté le 20 février 2023.

BRAULT, Marie-Soleil. « Un don majeur pour l'Université Laval », *Le Soleil*, 15 février 2023. En ligne au : <<https://www.lesoleil.com/2023/02/15/un-don-majeur-pour-luniversite-laval-9b1c008327be2708df74ff9edfd1cc91>>, consulté le 6 avril 2023.

BUREAU D'APPUI ET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE. « Infolettre de septembre 2022 », *Polytechnique Montréal*, septembre 2022. En ligne au : <https://app.cyberimpact.com/newsletter-view-online?ct=7D7HuHjfaHyUDdqB9P3YzX_7Gq7BPNy19fF8LHYZJ_lwcsbjKOqTOwVelkF1CaJL4DHs2RloCqGWMf9svaiWA~~#Thematique>, consulté le 21 mars 2023.

CABANA, Mélanie. « De l'apprentissage expérientiel dans mon cours ? », *Perspectives SSF : le bulletin pédagogique du Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke*, 18 octobre 2021. En ligne au : <<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/de-lapprentissage-experientiel-dans-mon-cours/>>, consulté le 20 février 2023.

DUBÉ, Jean-Sébastien. « Une plateforme web d'apprentissage expérientiel pour les Franco-Ontariens », *L'éveilleur du Service de soutien à la formation de l'université de Sherbrooke*, 18 novembre 2019. En ligne au : <<https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/34156/une-plateforme-web-dapprentissage-experientiel-pour-les-franco-ontariens/>>, consulté le 23 mars 2023.

GOLDSTEIN, Leslie. « Concordia Welcomes a New Director of Experiential Learning and Cooperative Education », *Concordia University News*, 24 janvier 2022. En ligne au : <<https://www.concordia.ca/content/shared/en/news/main/stories/2022/01/24/concordia-welcomes-new-director-of-experiential-learning-and-cooperative-education.html?c=/campagne/priorites/innovation-et-apprentissage-experientiel>>, consulté le 20 mars 2023.

LEMIEUX, Karine. « L'apprentissage expérientiel à distance : au-delà de la pandémie », *Perspectives SSF : le bulletin pédagogique du Service de soutien à la formation de l'université de Sherbrooke*, 18 octobre 2021. En ligne au : <<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/lapprentissage-experientiel-a-distance-au-dela-de-la-pandemie/>>, consulté le 21 mars 2023.

MEILLEUR, Roxane. « Les diverses formes de l'apprentissage en milieu de travail (AMT) », *Perspectives SSF : le bulletin pédagogique du Service de soutien à la formation de l'université de Sherbrooke*, 18 octobre 2021. En ligne au : <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/les-diverses-formes-de-lapprentissage-en-milieu-de-travail-amt/>, consulté le 20 février 2023.

RIIPEN. « La Table ronde des affaires + de l'enseignement supérieur (TRAES) et Riipen apportent un changement durable et un accès équitable à l'écosystème de l'apprentissage intégré au travail du Canada », *Cision Newswire*, 7 avril 2022. En ligne au : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/la-table-ronde-des-affaires-de-l-enseignement-superieur-traes-et-riipen-apportent-un-changement-durable-et-un-acces-equitable-a-l-ecosysteme-de-l-apprentissage-integre-au-travail-du-canada-805114114.html>.

LEMIEUX, Jean-Michel. « Dev Degree: Behind the Scenes », *Shopify Engineering*, 13 mai 2020. En ligne au : <https://shopify.engineering/dev-degree-behind-the-scenes>, consulté le 23 mars 2023.

TABLE RONDE DES AFFAIRES ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « TRAES et Riipen s'associent pour offrir à 12 000 étudiant·e·s l'accès à l'apprentissage intégré au travail », *TRAES Nouvelles*, 9 juin 2020. En ligne au : <https://www.bher.ca/fr/nouvelles/traes-et-riipen-sassocient-pour-offrir-a-12-000-etudiantes-lacces-a-lapprentissage-integre-au>, consulté le 10 avril 2023.

ÉCOLE DES SCIENCES DE LA GESTION DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. « L'ESG UQAM obtient un financement de 50 000 \$ pour son projet d'apprentissage expérientiel », *ESG : Portail des nouvelles*, 20 octobre 2020. En ligne au : <https://nouvelles.esg.uqam.ca/2020/lesg-uqam-obtient-un-financement-50-000-pour-son-projet-dapprentissage-expérientiel>, consulté le 22 mars 2023.

Rapports et autres publications

ASSOCIATION CANADIENNE DES SPÉCIALISTES EN EMPLOIS ET DES EMPLOYEURS. *Relever le défi du chômage et du sous-emploi chez les jeunes au Canada*, s. d.

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE et FÉDÉRATION DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNE DU CANADA. *Guide de participation active : Sommet des États généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire*, 2022. En ligne au : <https://egpostsecondaire.ca/wp-content/uploads/2022/03/Guide-de-la-participation-active-au-Sommet-VCF.pdf>, consulté le 21 mars 2023.

AVENIR NB. *Modèle logique*, 2022. En ligne au : <https://futurenewbrunswick.ca/wp-content/uploads/2022/06/Mode%CC%80le-Logique-1.pdf>, consulté le 31 mars 2023.

———. « Plan stratégique triennal 2021-2024 », 2021. En ligne au : <https://avenirnouveaubrunswick.ca/wp-content/uploads/2021/05/ANB-Strat-Plan-web.pdf>, consulté le 31 mars 2023.

———. « Créer une main-d'œuvre axée sur l'avenir au Nouveau-Brunswick », *À propos*, s. d. En ligne au : <https://avenirnouveaubrunswick.ca/>, consulté le 23 février 2023.

BIELER, Andrew. *L'AIT dans le monde du travail post-pandémie*, Ottawa, Conference Board du Canada, 2020.

- BRITISH COLUMBIA ACCOUNTABILITY COUNCIL FOR CO-OPERATIVE EDUCATION (ACCE). *Comparative Matrix of Co-operative Education with Other Forms of Work-Integrated Education and Work-Integrated Learning*, 2017. En ligne au : <https://acewilbc.ca/wp-content/uploads/2017/07/ACCE_Matrix.pdf>, consulté le 6 mars 2023.
- CARLETON UNIVERSITY. *MAESD's Guiding Principles for Experiential Learning*, s. d. En ligne au : <<https://carleton.ca/provost/wp-content/uploads/A04-EL-Guiding-Principles-FINAL-EN.pdf>>, consulté le 1er avril 2023.
- COMITÉ D'EXPERTS DE LA PREMIÈRE MINISTRE POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE MAIN-D'ŒUVRE HAUTEMENT QUALIFIÉE. *Former la main-d'œuvre de demain : une responsabilité partagée*, 2016.
- COMITÉ PERMANENT DES RESSOURCES HUMAINES, DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES, DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET DE LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES DE LA CHAMBRE DES COMMUNES. *L'apprentissage par l'expérience et la préparation au marché du travail à l'intention des jeunes Canadiens*, Mémoire, 2018.
- CONSEIL ONTARIEN DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Apprentissage intégré au travail », s. d. En ligne au : <<https://heqco.ca/fr/donnees-et-ressources/apprentissage-integre-au-travail/>>, consulté le 20 février 2023.
- DEPARTMENT OF ADVANCED EDUCATION OF NOVA SCOTIA. *Budget 2022-23: Business Plan*, mars 2022. En ligne au : <<https://beta.novascotia.ca/sites/default/files/documents/1-3038/business-plan-2022-23-department-advanced-education-en.pdf>>, consulté le 1er avril 2023.
- ECAIT CANADA. « Rapport de données iHUB ». En ligne au : <<https://redstoneagency.imiscloud.com/CEWILFR/CEWIL-FR/Resources/IWIL-Hub/Rapport%20de%20donnees%20iHUB.aspx?hkey=58996913-2be3-41f2-b3de-36810e1aa651>>, consulté le 3 mars 2023.
- GIAMMARO, Maria, Stephen HIGHAM et Matthew MCKEAN. *Que disent et font les établissements postsecondaires canadiens ? Compétences sociales et émotionnelles*, Ottawa, Conference Board du Canada, 2021.
- INSTITUT DE TECHNOLOGIE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *L'apprentissage par l'expérience et la préparation au marché de l'emploi pour les jeunes Canadiens*, Mémoire, Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018. En ligne au : <<https://www.ourcommons.ca/Content/Committee/421/HUMA/Brief/BR9709682/br-external/BritishColumbiaInstituteOfTechnology-9786315-f.pdf>>, consulté le 3 mars 2023.
- LAPOINTE, Sandra et Vivien UNDERDOWN. *L'apprentissage expérientiel dans le secteur social*, Centre des compétences futures, 2022. En ligne au : <<https://fsc-ccf.ca/fr/recherche/lapprentissage-expérientiel-dans-le-secteur-social/>>, consulté le 27 février 2023.
- LAPOINTE, Sandra et Shannon BOSS. *Inventory of Community-Focused Knowledge Mobilization Practices in the Social Sciences, Humanities and Arts*, 2023.
- MALATEST, R. A et coll. *Obstacles aux occasions d'apprentissage intégré au travail*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2018.
- MCRÆ, Norah. *Mémoire présenté par le Programme d'enseignement coopératif de l'Université de Victoria au Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des*

- communes, 2018. En ligne au : <
<https://www.ourcommons.ca/Content/Committee/421/HUMA/Brief/BR10594626/br-external/Co-operativeEducationProgramAndCareerServices-9836898-f.pdf>>, consulté le 3 mars 2023.
- M CRAE, Norah, T. Judene PRETTI et Dana CHURCH. « Work-Integrated Learning Quality Framework, AAA★ », *University of Waterloo*, 2021. En ligne au : <<https://uwaterloo.ca/work-learn-institute/blog/quality-work-integrated-learning-framework>>.
- MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION AND SKILLS DEVELOPMENT. *Published plans and annual reports 2017-2018*, 2017. En ligne au : <<http://www.ontario.ca/page/published-plans-and-annual-reports-2017-2018-ministry-advanced-education-and-skills-development>>, consulté le 22 mars 2023.
- PARTENARIAT LOCAL EN MATIÈRE D'IMMIGRATION DU GRAND MONCTON. *La stratégie d'immigration du Grand Moncton 2020-2024 – Rapport sur le Plan d'action 2021-2022*, 2022. En ligne au : <https://www5.moncton.ca/docs/immigration/LIP_Anuual_Report_2022_FR-final.pdf>, consulté le 22 mars 2023.
- PETERS, Julie et ACADEMICA GROUP INC. *Expériences et perceptions du corps professoral à l'égard de l'apprentissage intégré au travail (AIT) dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2012. En ligne au : <<https://hegco.ca/wp-content/uploads/2020/03/WILFacultyFR2.pdf>>, consulté le 21 février 2023.
- QUIRION, Rémi. *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, 2021. En ligne au : <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>>, consulté le 23 mars 2023.
- RIGAUX, Natalie. « Susciter un engagement citoyen réfléchi à l'université : l'apport de la collaboration avec le monde associatif », *FUCID*, 11 juillet 2020. En ligne au : <<https://www.fucid.be/susciter-un-engagement-citoyen-reflechi-a-luniversite-lapport-de-la-collaboration-avec-le-monde-associatif/>>, consulté le 20 février 2023.
- SERVICE DE SOUTIEN À LA FORMATION DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. « L'apprentissage expérientiel, Face et Pile », 18 octobre 2021. En ligne au : <<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/lapprentissage-experientiel-face-et-pile/>>, consulté le 20 février 2023.
- SERVICE DES STAGES ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL. *Rapport annuel 2020-2021*, Université de Sherbrooke, 2020. En ligne au : <<https://www.usherbrooke.ca/ssdp/fr/a-propos-de-nous/rapport-annuel-2020-2021>>, consulté le 21 mars 2023.
- SMITH, Rachel, Erin MACPHERSON, Jessica RIZK et Cynthia KUMAH. *Au-delà des salles de classe : l'avenir de l'enseignement postsecondaire, c'est maintenant*, Ottawa, Conference Board du Canada, 2022.
- STASSE, Antoine. « L'apprentissage par l'expérience au service de l'engagement des étudiant·e·s », *FUCID*, 2020. En ligne au : <<https://www.fucid.be/lapprentissage-par-lexperience-au-service-de-lengagement-des-etudiant-e-s/>>, consulté le 20 février 2023.
- TABLE RONDE DES AFFAIRES ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Sommaire de gestion*, 2022.

———. *Taking the Pulse of Work-Integrated Learning in Canada*, 2020.

UNIVERSITÉ AMÉRICAINE DE BEYROUTH. *Apprentissage expérientiel*, 2020. En ligne au : <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/1-Apprentissage-experientiel.pdf>, consulté le 20 février 2023.

Présentations multimédias

BÉCHARD, Jean-Pierre. *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel*, 2012. En ligne au : https://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/journees_pedagogie/PresentationJPB.pdf, consulté le 20 février 2023.

ECAMT Canada, UdeS et AED : *partenaires dans l'entrepreneuriat étudiant vers l'employabilité*, 23 mars 2022. En ligne au : <https://www.youtube.com/watch?v=5OFUY1tX1jc>, consulté le 23 février 2023.

ROSE, Cheryl. *L'apprentissage par le service communautaire*, 2006. En ligne au : <https://slideplayer.fr/slide/2825342/>, consulté le 20 février 2023.

Pages Web

ACCÉLÉRATEUR ENTREPRENEURIAL DESJARDINS. « Entreprendre ensemble pour demain », s. d. En ligne au : <https://impactaed.org/>, consulté le 10 avril 2023a.

———. « Nos partenaires et collaborateurs », s. d. En ligne au : <http://impactaed.org/partenaires/>, consulté le 10 avril 2023b.

ACUFC. « Université de Hearst », s. d. En ligne au : <https://acufc.ca/formations/universite-de-hearst/>, consulté le 11 avril 2023.

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF. « Étudiants », s. d. En ligne au : <https://www.acdec-quebec.ca/etudiants-et-programme-de-bourses/>, consulté le 22 mars 2023.

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF, COMITÉ QUÉBEC. « Enseignement coopératif, stages, alternance travail-études », s. d. En ligne au : <https://www.acdec-quebec.ca/>, consulté le 10 avril 2023.

ASSOCIATION FOR CO-OPERATIVE EDUCATION AND WORK-INTEGRATED LEARNING BC/YUKON. « About ACE-WIL », s. d. En ligne au : <https://acewilbc.ca/about-ace-wil/>, consulté le 10 avril 2023.

CENTRE DE DEMANDE D'ADMISSION AUX UNIVERSITÉS DE L'ONTARIO. « Université de Hearst », s. d. En ligne au : <https://www.ouac.on.ca/fr/guide/101-hearst/>, consulté le 22 mars 2023.

CHAMBRE DES COMMUNES. « Bienvenue au Programme des pages de la Chambre des communes », s. d. En ligne au : <https://www.noscommunes.ca/About/PageProgram/Index-f.html>, consulté le 10 avril 2023.

COOPERATIVE EDUCATION & INTERNSHIP ASSOCIATION. « Vision Mission Values », s. d. En ligne au : <https://www.ceiainc.org/about/vision-mission-values/>, consulté le 10 avril 2023.

- ECAIT CANADA. *Définition de l'apprentissage intégré au travail & 9 types d'AIT*, 2021. En ligne au : <https://www.redstoneagency.imiscloud.com/CEWILFR/CEWIL-FR/About-Us/Work-Integrated-Learning.aspx>, consulté le 24 février 2023.
- . « À propos du Carrefour de l'innovation iHub ». En ligne au : <https://redstoneagency.imiscloud.com/CEWIL-FR/Resources/IWIL-Hub/IWIL-Hub-Home.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081&Ressources=1>.
- . *Type d'AMT : apprentissage par le service*. En ligne au : <https://cewilcanada.ca/CEWILFR/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Apprentissage-par-le-service.aspx>, consulté le 3 mars 2023b.
- . *Type de AMT : les projets et recherches industrielles et communautaires*. En ligne au : <https://www.cewilcanada.ca/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Les-projets-recherches.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081>, consulté le 3 mars 2023c.
- . *Type de AMT : placement en milieu de travail*. En ligne au : <https://cewilcanada.ca/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Placement-en-milieu-de-travail.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081>, consulté le 3 mars 2023d.
- EXPERIENTIAL AND WORK-INTEGRATED LEARNING ONTARIO. « About Us », s. d. En ligne au : <https://ewo.ca/>, consulté le 10 avril 2023.
- GOVERNEMENT DE L'ALBERTA. « Off-Campus Education », s. d. En ligne au : <https://www.alberta.ca/education-guide-off-campus-education.aspx>, consulté le 1er avril 2023.
- GOVERNEMENT DU CANADA. « À propos du programme de la Stratégie emploi et compétences jeunesse », *Emploi et Développement social Canada*, s. d. En ligne au : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/strategie-emploi-jeunesse.html>, consulté le 10 avril 2023a.
- . « L'Initiative d'apprentissage innovant intégré au travail », *Emploi et Développement social Canada*, s. d. En ligne au : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-integre-au-travail.html>, consulté le 1er avril 2023b.
- . « Présenter une demande de financement dans le cadre du programme de la Stratégie emploi et compétences jeunesse : projets nationaux ou régionaux », *Emploi et Développement social Canada*, s. d. En ligne au : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/financement/programme-strategie-emploi-competences-jeunesse.html>, consulté le 10 avril 2023c.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. « Stages en organisations internationales gouvernementales », s. d. En ligne au : <https://www.quebec.ca/emploi/travailler-hors-du-quebec/stages-organisations-internationales-gouvernementales>, consulté le 10 avril 2023.
- JE CHOISIS MONTRÉAL. « UQAT – Centre de Montréal », s. d. En ligne au : <https://www.jechoisismontreal.com/fr/etablissements-denseignement-montreal/uqat-centre-de-montreal/>, consulté le 10 avril 2023.
- MITACS. « À propos de Mitacs », s. d. En ligne au : <https://www.mitacs.ca/fr/a-propos>.

- NUNAVUT SIVUNIKSAVUT. « Home », s. d. En ligne au : <<https://www.nunavutsivuniksavut.ca/>>, consulté le 1er avril 2023.
- ONTARIO CONCIL FOR TECHNOLOGY EDUCATION. « Experiential Learning », s. d. En ligne au : <<https://www.octe.ca/en/resources/online-learning-experiential-learning>>, consulté le 10 avril 2023.
- RIIPEN. « Riipen célèbre 6 années d'apprentissage et de croissance », 2019. En ligne au : <<https://fr.riipen.com/blog/riipen-celebrates-6-years-of-learning-and-growth>>, consulté le 23 mars 2023.
- UNIVERSITÉ CONCORDIA. « Experiential Learning Office », s. d. En ligne au : <<https://www.concordia.ca/content/concordia/en/academics/experiential-learning/office.html>>, consulté le 20 mars 2023.
- . « Beat the Odds Internship Program », s. d. En ligne au : <<https://www.concordia.ca/content/concordia/en/academics/experiential-learning/students/BTO-internships.html>>, consulté le 21 mars 2023.
- UNIVERSITÉ DE HEARST. « L'expérience en classe », s. d. En ligne au : <<https://uhearst.ca/programmes/lexperience-en-classe/>>, consulté le 11 avril 2023a.
- . « Excellence », s. d. En ligne au : <<http://www.uhearst.ca/excellence>>, consulté le 11 avril 2023b.
- . *Processus des stages 2021-2022*, s. d. En ligne au : <http://www.uhearst.ca/sites/default/files/sections/pocessus_des_stages_2021_2022_copie.pdf>, consulté le 22 mars 2023c.
- . « Stages en milieu de travail », s. d. En ligne au : <<http://www.uhearst.ca/stages-en-milieu-de-travail>>, consulté le 11 avril 2023d.
- UNIVERSITÉ DE MONCTON. « Le Bureau de l'apprentissage expérientiel de l'Université de Moncton », À propos, s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/a-propos>>, consulté le 11 avril 2023a.
- . « Catégorie de financement stage FAEPE », s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/node/8>>, consulté le 11 avril 2023b.
- . « Critères d'admissibilité stage FAEPE », s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/node/9>>, consulté le 11 avril 2023c.
- . « Demande de financement de projets spéciaux », s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/node/12>>, consulté le 11 avril 2023d.
- . « Demande de financements », s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/node/13>>, consulté le 11 avril 2023e.
- . « Initiative d'apprentissage expérientiel du Nouveau-Brunswick », s. d. En ligne au : <<https://www.umoncton.ca/apprentissageexperientiel/node/11>>, consulté le 11 avril 2023f.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. « Autres mobilités », *Faculté des arts et des sciences*, s. d. En ligne au : <<https://fas.umontreal.ca/international/etudes-international/autres-mobilites/>>, consulté le 1er avril 2023a.

- . « International », *Département d'informatique et de recherche opérationnelle*, s. d. En ligne au : <<https://diro.umontreal.ca/ressources-services/international/>>, consulté le 1er avril 2023b.
- . « Les approches pédagogiques », *Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse*, s. d. En ligne au : <<https://ipcj.umontreal.ca/a-propos/les-approches-pedagogiques/>>, consulté le 21 mars 2023c.
- . « Le parcours RECI », s. d. En ligne au : <<https://www.umontreal.ca/reci/>>, consulté le 10 avril 2023d.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. « Régime coopératif », s. d. En ligne au : <<https://www.usherbrooke.ca/op/programmes/1er-cycle/baccalaureat-en-orientation/regime-cooperatif>>, consulté le 21 mars 2023.
- UNIVERSITÉ DE WATERLOO. « Recherche », *Département d'études françaises*, s. d. En ligne au : <<https://uwaterloo.ca/french-studies/recherche>>, consulté le 10 avril 2023.
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Obtenez votre attestation de bénévolat », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/benevolat/attestation-benevolat>>, consulté le 21 mars 2023a.
- . « Bénévolat », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/benevolat>>, consulté le 11 avril 2023b.
- . « Bourse de recherche internationale », *Recherche et innovation*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/recherche-internationale-apprentissage-experientiel/bourse-recherche-internationale>>, consulté le 11 avril 2023c.
- . « Approche », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/carrefour-de-lentrepreneuriat/approche>>, consulté le 11 avril 2023d.
- . « Petite introduction à l'apprentissage expérientiel », *Vie sur le campus*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/vie-campus/campus-durable/plan-durabilite/introduction-apprentissage-experientiel>>, consulté le 5 mars 2023e.
- . « Programme de Bourse de recherche de premier cycle (BRPC) du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSN) du Canada », *Recherche et innovation*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/recherche-internationale-apprentissage-experientiel/programme-bourse-recherche-premier-cycle-crsn>>, consulté le 11 avril 2023f.
- . « Programme d'initiation à la recherche au premier cycle », *Recherche et innovation*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/recherche-internationale-apprentissage-experientiel>>, consulté le 11 avril 2023g.
- . « Programme fédéral d'expérience de travail étudiant (PFETE) », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/programme-federal-experience-travail-etudiant>>, consulté le 21 mars 2023h.
- . « Programmes eHub », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <<https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/carrefour-de-lentrepreneuriat/programmes>>, consulté le 11 avril 2023i.

- . « Emplois sur le campus », *Étudiants actuels*, s. d. En ligne au : <https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/emplois-sur-le-campus>, consulté le 11 avril 2023j.
- UNIVERSITÉ LAVAL. « L'apprentissage expérientiel en milieu communautaire », *Enseigner à l'Université Laval*, 8 août 2018. En ligne au : <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-apprentissage-experientiel-en-milieu-communautaire>, consulté le 20 février 2023.
- . « Enseignants », *Accès savoirs - la boutique des sciences et des savoirs de l'Université Laval*, s. d. En ligne au : <https://www.accessavoirs.ulaval.ca/enseignants/>, consulté le 10 avril 2023.
- UQAT. « Maîtrise en art-thérapie », s. d. En ligne au : <http://www.uqat.ca/etudes/developpement-humain-et-social/maitrise-en-art-therapie/>, consulté le 10 avril 2023.
- WACE. « What is WACE and CWIE? », s. d. En ligne au : <https://waceinc.org/What-is-WACE-and-CWIE>, consulté le 27 février 2023.
- WIL RESEARCH PORTAL DE L'UNIVERSITÉ DE WATERLOO. « What is WIL? », s. d. En ligne au : <https://wilresearch.uwaterloo.ca/Home/WhatsWil>, consulté le 23 février 2023.