

DOSSIER  
**CAPRES**

# ACCROÎTRE LA RÉUSSITE AU MOYEN DES STAGES ?

## SYNTHÈSE DOCUMENTAIRE

- TERMINOLOGIE
- THÉORIE
- BÉNÉFICES

OCTOBRE 2016

### Note

Les références aux sources consultées dans le cadre de cette modeste synthèse documentaire sont placées à la fin du document pour en alléger la lecture. Une [médiagraphie](#) complète l'accompagne sur le site Web du CAPRES.

Le CAPRES ne prétend pas à l'exhaustivité de son exercice et de ses sources. Cette synthèse des connaissances introduit le thème retenu comme facteur pouvant favoriser la réussite et la persévérance et établit des bases théoriques pour les autres sections qui composent le dossier. Elle se veut aussi utile pour les activités qui sont développées sous le même thème dans le cadre de la mission d'animation du CAPRES.

Enfin, la mise à jour de la page Web associée au document est prévue de manière continue lorsque de nouveaux savoirs sont repérés. On peut aussi consulter la thématique « [Pédagogie, stratégies et moyens d'enseignement](#) » sur la page d'accueil du site Web pour y trouver des articles en lien avec les stages.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)

Université du Québec

475, rue du Parvis

Québec (Québec) G1K 9H7

Téléphone : 418 657-4349

Courriel : [info@capres.ca](mailto:info@capres.ca)

Site Internet : [www.capres.ca](http://www.capres.ca)

Pour citer ce document :

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur – CAPRES (2016) *Accroître la réussite au moyen des stages?*

Tiré de : <http://www.capres.ca/dossiers/accroitre-la-reussite-au-moyen-des-stages/>

Messieurs Patrick Merrien et Roger Bouchard, consultants du groupe [Aréopage](#), ont collaboré à la recherche.

Pour faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé sans aucune intention discriminatoire.

## Table des matières

1.	Qu'entend-on par stage?.....	5
1.1.	Les stages traditionnels .....	5
1.2.	L'alternance travail-études (ATÉ) au niveau collégial.....	6
1.3.	L'enseignement coopératif à l'université .....	8
1.4.	L'apprentissage intégré au travail (AIT) au Canada anglais.....	10
2.	L'apprentissage expérientiel : la théorie sous-jacente aux formules de stages.....	11
3.	Les bénéfices des stages : des facteurs favorisant la réussite à considérer.....	13
3.1.	Une expérience d'exposition à l'alternance travail-études (ATÉ) et ses effets sur la réussite .....	15
3.2.	Les bénéfices de l'apprentissage intégré au travail (AIT) .....	16
3.3.	D'autres bénéfices apportés par les stages .....	18
	❖ L'engagement étudiant .....	18
	❖ Les stages et la socialisation.....	18
4.	Qu'est-ce qu'un bon stage et à quoi sert-il? .....	21

Dans le cadre de sa mission de valorisation des pratiques favorisant la réussite et la persévérance chez les étudiants du postsecondaire, le CAPRES a cru bon de s'intéresser au sujet des stages et de l'enseignement coopératif. De nombreux étudiants choisissent chaque année un programme d'études qui comprend des activités de stages, voire un programme qui propose une forme d'alternance entre les apprentissages réalisés en classe et la mobilisation de ceux-ci en milieu de travail. **Mais qu'en-est-il des effets de ces stages sur la réussite de l'étudiant?**

À l'heure où l'on se préoccupe de formation professionnalisante, d'adéquation formation-emploi, d'insertion professionnelle, mais aussi de formules pédagogiques favorisant la motivation et l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage, le choix de cette thématique s'est avéré d'intérêt. Le CAPRES cherche à explorer un maximum **de pistes pour accroître la réussite et la persévérance en enseignement supérieur** et il a cru bon d'examiner les apports que peuvent avoir les stages sur celles-ci. (L'appellation *stages* est celle qui est retenue pour désigner les différentes terminologies et ainsi faciliter la lecture. Elle ne porte pas toutes les nuances possibles, mais elle a l'avantage de référer à un concept connu de tous).

Au départ, la question posée visait à mesurer les impacts des stages sur la réussite, mais force est d'admettre, après de nombreuses recherches dans la littérature et auprès des établissements, que répondre à cette question est hasardeux, voire impossible, puisque nul ne semble avoir mené de recherches en ce sens et encore moins avoir isolé ce facteur de réussite plutôt qu'un autre. Plusieurs expertises se sont développées au fil des ans, des pratiques se sont raffinées, des regroupements se sont créés, mais **rare sont ceux qui semblent avoir pris soin d'établir un cadre de référence théorique, issu de la recherche, sur lequel peuvent s'appuyer les pratiques en cours.** La recension de cadres de référence et de données scientifiques sur l'impact des stages sur la réussite est l'objectif que s'est donné le CAPRES, mais la tâche fut ardue!

Au Québec, mis à part la recherche de Veillette (2004)<sup>1</sup> menée sur un échantillon restreint d'étudiants inscrits en alternance travail-études (ATÉ) au cégep de Jonquière il y a de cela une douzaine d'années, aucune autre recherche portant sur cette question n'a été recensée. En Ontario, à l'Université de Waterloo,<sup>2</sup> qui est un chef de file en matière d'éducation coopérative, on a cherché à mesurer l'impact de ces programmes, mais au moyen de sondages d'appréciation auprès des étudiants, des enseignants et des employeurs. Du côté de l'Europe, la littérature abonde en ce qui a trait aux avantages et bénéfices qu'offrent les stages ou à l'adaptabilité du modèle dual allemand qui y est largement répandu, mais **aucune étude portant sur les effets des stages sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur n'a été recensée.**

### Que contient ce document :

À défaut de présenter des preuves empiriques qui démontrent un lien probant entre les stages et la réussite, **ce dossier présente les différentes formules existantes et les apports qu’elles peuvent avoir à la réussite et la persévérance des étudiants :**

- ✓ **Différentes terminologies** employées pour parler des stages, de l’enseignement coopératif ou d’autres formes d’apprentissage intégré au travail sont d’abord présentées. Lorsque celles-ci sont utilisées et soutenues par un organisme ou une province en particulier, l’occasion de les introduire est saisie et des références pour accéder à leurs contenus sont rendues disponibles.
- ✓ **Une explication du concept d’apprentissage expérientiel** est proposée comme théorie sous-jacente aux différentes formules de stages.
- ✓ **Des bénéfices de ces formules** pédagogiques ayant recours aux stages sont présentés, sous différents aspects, à la lumière d’expériences vécues ici et ailleurs.

## 1. Qu’entend-on par stage?

La revue de littérature effectuée dans le cadre de ce dossier a conduit à une grande variété de terminologies de formules de stages ou, si l’on préfère, de formules d’alternance entre des apprentissages réalisés en classe et en milieu professionnel. Ces appellations réfèrent sensiblement à la même philosophie voulant que l’apprentissage ne soit pas exclusivement réalisé en classe, mais en partie dans un milieu de travail. Que ce soit en alternance, en début de parcours (pour observer) ou encore à la toute fin (pour intégrer ses apprentissages), la présence de stages dans le projet de formation revêt diverses modalités. Pour situer l’objet d’étude de ce dossier, retenons les quelques appellations suivantes, qui sont les plus courantes au Canada.

- Les stages traditionnels
- L’alternance travail-études (ATÉ) au niveau collégial
- L’enseignement coopératif à l’université
- L’apprentissage intégré au travail (AIT) au Canada anglais.

### 1.1. Les stages traditionnels

Le concept de stage reflète des réalités variées, qu’on soit au niveau collégial ou au niveau universitaire, dans l’obligation de répondre aux exigences d’un ordre professionnel ou encore selon le degré d’implication des acteurs du milieu de travail. En formation technique au collégial, selon le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES<sup>3</sup>), « les stages traditionnels, généralement de courte durée, sont des compléments à une formation donnée essentiellement en milieu scolaire. Les objectifs et le contenu sont définis par le milieu scolaire, et les stagiaires ne sont

pas obligatoirement associés aux activités ni aux opérations habituelles de l'entreprise. ». Ces stages sont de durée variable et leur portée est limitée. Ainsi, les programmes d'études techniques, qui ont pour objet principal de préparer au marché du travail, comportent habituellement au moins un stage pratique en milieu de travail. Il en va autrement dans les programmes préuniversitaires et au niveau des programmes offerts par les universités où les règles ne sont pas les mêmes qu'au collégial.

De fait, quand on analyse la présence des stages dans les programmes offerts par les collèges et les universités, on réalise que ceux-ci sont présents dans bon nombre de programmes, ne serait-ce que ceux requis par des ordres professionnels, comme en soins infirmiers ou en médecine ou encore ceux exigés dans le domaine de l'enseignement, par exemple. D'autres stages, qu'on dit traditionnels car ils ne s'inscrivent pas dans un système d'alternance mais qui sont crédités et non obligatoirement rémunérés, peuvent être proposés dans le cadre d'un échange à l'étranger, d'un projet particulier ou d'une activité d'intégration à la fin d'un programme. Ces types de stages sont souvent difficiles à répertorier car ils varient d'un établissement à l'autre et ne sont pas nécessairement identifiés comme tels dans les bases de données. Il en sera question ultérieurement.

Dans la littérature, il y a peu de consensus quant aux critères auxquels doit répondre un stage pour être considéré ainsi. Dans la description des formes d'expérience de travail structurée de O'Shea (2014) adaptée par Stirling, Kerr, et al. (2016)<sup>4</sup>, on distingue le *stage pratique* et le *stage en entreprise*. Le **stage pratique** est « le terme général décrivant toutes les expériences de travail structurées. L'apprentissage est axé sur l'exploration de carrière et le perfectionnement des compétences liées à l'employabilité professionnelle. » Le **stage en entreprise** est quant à lui défini comme une « expérience de travail sous la direction d'un professionnel expérimenté ». Il permet un apprentissage en profondeur et fournit un aperçu réaliste du secteur de l'emploi. O'Shea propose un troisième type de stage qu'il appelle **travail sur le terrain**. Celui-ci fait référence à une « exposition au milieu de travail (participation à des activités, visites de sites, etc.) qui permet un meilleur apprentissage du contenu des programmes d'études ». Enfin, il propose l'appellation **travaux pratiques** pour décrire les activités où « l'accent est mis sur le perfectionnement des capacités professionnelles et la satisfaction des exigences définies par l'organisme d'agrément. »

## 1.2. L'alternance travail-études (ATÉ) au niveau collégial

L'alternance travail-études (ATÉ) en formation technique, qui est aujourd'hui répandue dans presque tout le réseau collégial, « **est une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, dans un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise, s'exerçant dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme reconnu par le Ministère** »<sup>5</sup>.

On peut lire sur le site du MEES<sup>6</sup> que « les premières expériences de formation alternée au Québec ont été menées en 1966 à la formation en ingénierie à l'Université de Sherbrooke. Inspirée du modèle coopératif conçu en Angleterre et implantée par la suite aux États-Unis, la formation y intégrait des

séquences de longue durée en milieu de travail entre deux sessions d'études normales. (...) Les premières initiatives d'alternance travail-études au collégial apparaissent au début des années 1990, alors que cinq collèges mettent en place des projets selon le dispositif préconisé par le programme fédéral pour l'enseignement supérieur, soit l'enseignement coopératif ».

Concrètement, la formule ATÉ prévoit que le programme comporte au moins deux stages en milieu de travail, représentant un minimum de 20 % des heures du programme de formation. Le projet d'alternance doit débiter et se terminer par une séquence en milieu scolaire et doit viser la mise en œuvre des compétences, un niveau taxonomique de développement élevé. Les stages en ATÉ sont majoritairement de longue durée (de 8 à 16 semaines consécutives) et ils s'ajoutent aux heures du programme d'études, ce qui a pour effet d'en prolonger la durée. Enfin, l'entreprise a l'obligation de rémunérer le stagiaire au moins au taux du salaire minimum en vigueur.

L'ATÉ représente un cas particulier : elle est la seule formule de stages en enseignement supérieur qui est uniformisée par le gouvernement du Québec pour l'ensemble des institutions collégiales. Il en est autrement pour le milieu universitaire. Lorsque, à la suite de la réforme de 1986, le ministère de l'Éducation a mis en place une formule d'alternance travail-études en formation technique, il a voulu l'opérationnaliser à partir de trois grandes bases : une [base de référence et de recherche](#), une [base de soutien à l'implantation](#) et une [base de soutien à l'approche pédagogique](#).

Pour chacune de ces bases, le Ministère a produit un ensemble de documents en vue d'accompagner les intervenants chargés d'en assumer la mise en œuvre<sup>7</sup>. Le cadre de référence sur lequel s'appuie la formule d'ATÉ s'articule autour des principes suivants :

- Elle se caractérise par des passages alternés entre les milieux scolaire et du travail.
- Elle place l'étudiant au centre du processus éducatif, tout en tenant compte de ses besoins particuliers ainsi que de ceux de l'établissement et de l'entreprise.
- Elle repose sur le transfert des apprentissages d'un milieu à l'autre.
- Elle favorise la réflexion sur les gestes professionnels et met en action l'ensemble des compétences.
- Elle exige la mise en place d'un partenariat qui repose sur la complémentarité des partenaires, tout en respectant les rôles et les spécificités de chacun d'eux.
- Elle favorise l'intégration progressive de l'étudiant au monde du travail. Ainsi, elle profite autant à l'étudiant qu'à l'établissement d'enseignement et à l'entreprise.

La séquence de mise en œuvre des compétences vise l'application, dans l'exercice de la fonction de travail, de compétences ou éléments de compétences du programme d'études déjà acquis et sanctionnés en milieu scolaire. Le milieu du travail permet alors la consolidation et l'enrichissement des compétences du programme d'études.

Enfin, la formule d'ATÉ a été retenue au Québec, il y a trente ans, car elle paraissait profitable pour l'étudiant en agissant, entre autres, sur :

- l'acquisition de compétences en relation avec les réalités du monde du travail;
- l'ajustement de ses représentations dans l'exercice de sa profession;
- l'augmentation de ses aptitudes socioprofessionnelles par rapport à l'emploi;
- la prise en charge de son propre développement professionnel;
- la planification d'une meilleure insertion professionnelle;
- la motivation, la persévérance et la réussite scolaires;
- l'augmentation de ses chances d'obtenir un emploi plus rapidement.

### 1.3. L'enseignement coopératif à l'université

Selon O'Shea (2014),<sup>8</sup> l'enseignement coopératif est **une formule permettant le « perfectionnement dirigé des compétences professionnelles liées à l'employabilité en alternant les études à temps plein et le travail à temps plein pendant les études »**. Au Québec, l'enseignement coopératif est l'appellation qui est généralement utilisée dans le milieu universitaire. Certaines s'en sont fait une marque d'identité, comme l'Université de Sherbrooke, qui a été pionnière dans le développement du régime coopératif à la fin des années soixante et qui est toujours un chef de file en la matière. L'École de technologie supérieure (l'ÉTS) peut elle aussi être citée en exemple puisqu'elle a fait de l'enseignement coopératif le cœur de sa philosophie éducative, articulant le développement des compétences autour de stages obligatoires en industrie. Ce faisant, à la fin de leur programme, les étudiants possèdent l'équivalent d'une année d'expérience. Or, contrairement au niveau collégial où les programmes offerts en ATÉ doivent respecter un cadre réglementaire prescrit par le MEEF, les universités du Québec ont pleine autonomie en matière de gestion des stages qu'ils proposent.

Toutefois, au Canada, il existe une association reconnue pour la rigueur de ses critères et la valeur des agréments qu'elle décerne; il s'agit de [l'Association canadienne de l'enseignement coopératif \(ACDEC/CAFCE\)](#). Sa mission est de soutenir et de faire progresser la pratique de l'enseignement coopératif postsecondaire au Canada et de travailler au développement de ressources qui en font la promotion.

Au niveau universitaire, l'ACDEC constitue la référence en enseignement coopératif. Des établissements de partout au Canada (79) ont le souci d'obtenir l'agrément que l'ACDEC décerne et adhèrent à la philosophie d'enseignement coopératif dont elle fait la promotion. Selon l'organisme<sup>9</sup>, l'enseignement coopératif est une « approche éducative qui promeut l'intégration et la complémentarité d'expériences de travail à des études académiques. Il désigne un programme qui alterne entre des périodes d'études et des périodes de travail dans un domaine approprié des affaires, de l'industrie, des gouvernements, des services sociaux ou de toute autre profession en fonction des critères énumérés ci-après.



- L'établissement d'enseignement coopératif élabore ou approuve chaque situation de travail en tant que situation d'apprentissage valable.
- L'étudiant coopératif effectue un travail utile et n'est pas confiné à un simple rôle d'observateur.
- L'étudiant est rémunéré pour le travail qu'il accomplit.
- L'établissement d'enseignement coopératif assure le suivi des progrès de l'étudiant coopératif.
- L'employeur coopératif supervise le travail de l'étudiant et évalue son rendement.
- Le temps consacré aux stages représente au moins 30 % des heures de formation.

Cette approche éducative repose sur un triple partenariat entre l'étudiant, l'institution et l'employeur. Le succès dépend des efforts de coopération de chaque partie. Il existe deux formules de programme coopératif :

- une formule intégrant **plusieurs expériences de travail** dans le programme, offrant ainsi aux étudiants des possibilités d'exploration de carrière et d'exposition à plus d'un type d'environnement de travail dans leur discipline;
- une formule où le **stage est de longue durée**, intégrant l'ensemble des apprentissages du programme de formation au sein d'une même entreprise.

Sur le plan organisationnel, la structure doit répondre aux besoins des étudiants, des employeurs et de l'institution. Ainsi, on tient à ce que le service des stages ne soit pas considéré comme une unité administrative distincte, mais bien comme un service soutenant l'atteinte des objectifs académiques de l'éducation coopérative et de l'institution. Enfin, toujours selon l'ACDEC, « l'éducation coopérative doit être un modèle éducatif plutôt qu'une stratégie de placement, et avec le développement des concepts de compétences d'employabilité définies par le *Conference Board* du Canada et de compétences essentielles identifiées par Développement des ressources humaines Canada, l'apprentissage coopératif gagne encore en pertinence. »

Pour réaliser sa mission de promotion de l'enseignement coopératif, l'ACDEC offre une tribune aux professionnels, établit des normes nationales, fait la promotion des bénéfices de l'enseignement coopératif et fournit des occasions d'apprentissage et de partage des meilleures pratiques. Elle propose un congrès annuel ainsi que des webinaires. Au niveau provincial, [l'ACDEC-Québec](#) est un comité provincial qui regroupe non seulement des membres d'une douzaine d'universités québécoises, mais aussi d'une trentaine de collèges offrant des programmes d'ATÉ. L'Association se veut un lieu de partage de pratiques et d'informations liées aux stages. Elle offre également de la formation adaptée aux professionnels de l'enseignement supérieur et favorise la diffusion de connaissances, d'outils et de stratégies gagnantes en alternance travail-études. Elle tire son originalité et sa complémentarité du fait qu'elle est interordres.

## 1.4. L'apprentissage intégré au travail (AIT) au Canada anglais

L'apprentissage intégré au travail (AIT), qui est promu notamment en Ontario, est une appellation qui prend assises sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb (1984)<sup>10</sup>. Elle désigne une formule qui permet aux étudiants de vivre une expérience de travail structurée dans le cadre de leur formation. Elle désigne aussi « une pratique pédagogique qui permet aux étudiants d'apprendre de l'intégration d'expériences faites dans le milieu universitaire et le milieu de travail »<sup>11</sup>. Dans la littérature, l'appellation AIT (*work integrated learning*) est souvent utilisée de manière interchangeable avec d'autres vocables faisant référence à l'enseignement coopératif et aux stages. C'est pourquoi Sattler (2011)<sup>12</sup> en a fait une typologie en trois catégories pour expliquer les différents types d'expériences d'AIT en enseignement supérieur.

- **La formation systématique** selon laquelle le lieu de travail est l'élément central de l'apprentissage (ex. la formation en apprentissage)
- **L'expérience de travail structurée** qui familiarise les étudiants avec le monde du travail dans le cadre d'un programme d'enseignement (ex. l'expérience sur le terrain, le stage coopératif)
- **Les partenariats entre établissements** qui désignent les activités de formation postsecondaires conçues pour atteindre les objectifs de l'industrie ou de la collectivité (ex. l'apprentissage par le service)

À partir des différents modèles et typologies d'AIT, Cooper, Orrell et Bowden (2010)<sup>13</sup> ont précisé sept principales dimensions de cette pratique pédagogique : le but, le contexte, la nature de l'intégration, les questions concernant le cursus, l'apprentissage, les partenariats entre établissements et le soutien fourni aux étudiants et aux milieux de travail. Puis, à partir de cette liste de dimensions, Cantalini-Williams (2014)<sup>14</sup> a proposé son cadre « CANWILL » pour la conception de stages d'apprentissage efficaces dans lequel elle a ajouté l'évaluation et la logistique en tant que dimensions intégrantes de l'AIT.

S'intéressant aux fondements de ces modèles, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, le [COQES \(HEQCO\)](#), a mené différents travaux en lien avec l'enseignement coopératif et les stages au cours des dernières années. Il a publié un guide<sup>15</sup> en avril 2016 qui expose, entre autres, les différentes théories sur l'apprentissage par l'expérience qui ont mené à l'élaboration de la théorie de Kolb en 1984 et dans laquelle s'ancre l'AIT. Le COQES, un organisme du gouvernement ontarien, et *Education at Work Ontario (EWO)* font la promotion de l'AIT dans le système d'enseignement supérieur et souhaitent, au moyen du guide, aider les établissements et le corps professoral à améliorer la qualité des programmes d'AIT auxquels sont inscrits près de 50 % des étudiants au postsecondaire.

Chef de file en matière d'AIT, on retrouve en Ontario une université qui se démarque sur le plan de l'enseignement coopératif, l'Université de Waterloo. Son offre de programmes coopératifs est la plus importante du genre au monde. Elle offre plus de 120 programmes coopératifs auxquels sont inscrits annuellement 19 000 étudiants. De plus, l'Université de Waterloo, compte parmi ses rangs des chercheurs qui s'intéressent aux questions relatives à la pertinence de ces pratiques pédagogiques et qui font avancer les connaissances en la matière. L'Université utilise quant à elle l'appellation « éducation coopérative » ... de quoi avoir du mal à s'y retrouver!

À ce sujet, en Colombie-Britannique, un groupe d'acteurs de l'enseignement coopératif s'est penché sur la compréhension et la distinction des différentes appellations désignant l'apprentissage intégré au travail. Un comité de *l'Association for Co-operative Education* ([ACE](#)) de la Colombie-Britannique et du Yukon, sous la direction de la chercheuse Norah Mc Rae de l'Université de Victoria, a produit une matrice entre 2014 et 2016. Cet outil de comparaison démontre à quel point les formules varient d'un établissement à l'autre, et selon que l'on se positionne du point de vue de l'enseignement ou de l'apprentissage. Cette [matrice comparative](#) est utile pour qui veut avoir un portrait des différentes applications de l'apprentissage expérientiel.

Enfin, pour conclure cette section sur les terminologies désignant les formules pédagogiques ayant recours aux stages, il faut retenir que, bien que quelques aspects varient d'un ordre d'enseignement à l'autre ou d'une province à l'autre, **tous partagent une philosophie commune** et font le pari qu'une expérience en milieu de travail contribue à l'apprentissage et à la réussite de l'étudiant. À ce sujet, la section suivante propose de définir ce qu'est la théorie de l'apprentissage expérientiel qui est sous-jacente aux formules présentées ci-dessus.

## 2. L'apprentissage expérientiel : la théorie sous-jacente aux formules de stages

Les récents travaux soutenus par le COQES et dirigés par deux chercheurs de l'Université de Toronto (Ashley Stirling et Gretchen Kerr), auxquels ont participé une vingtaine d'acteurs d'universités ontariennes, se sont avérés incontournables dans la réalisation de ce dossier. Les chercheurs responsables de ce projet ont recensé un nombre important de théories sur l'apprentissage par l'expérience<sup>16</sup>. Ils les ont analysées, puis critiquées et ont retenu celle de **l'apprentissage expérientiel de Kolb** pour ancrer dans la théorie les pratiques proposées en Ontario sous l'appellation « apprentissage intégré au travail (AIT) ». L'exhaustivité de la démarche de Stirling et Kerr invite à reprendre ici leur synthèse.

Selon Stirling, Kerr et al (2016)<sup>17</sup>, l'apprentissage expérientiel représente les « techniques ou mécanismes spécifiques auxquels une personne peut faire appel pour acquérir des connaissances ou atteindre des objectifs d'apprentissage ». **Il est le processus permettant la « création de connaissances par la transformation de l'expérience »**. Il englobe différentes possibilités d'apprentissage axées sur l'intégration de l'apprentissage au sens traditionnel et de l'application concrète dans un environnement de travail choisi. Enfin, il peut être facilité dans le contexte de l'enseignement postsecondaire par l'AIT. Pour Kolb, qui s'est inspiré de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1978), il y a apprentissage « que lorsqu'une personne reconnaît une expérience personnelle et la transforme par l'intermédiaire de ses affects, de ses perceptions, de ses connaissances ou de ses comportements »<sup>18</sup>.

#### Six principes définissent la *théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb* :

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

#### Cette théorie s'articule autour du *cycle d'apprentissage*<sup>19</sup> imaginé par Kolb lequel comprend quatre grands modes d'apprentissage :

1. l'expérience concrète (dimension des sentiments, de l'engagement dans une expérience);
2. l'observation réfléchie (dimension de l'observation, de la reconnaissance de perspectives);
3. la conceptualisation abstraite (dimension de la réflexion, de l'analyse de concepts);
4. l'expérimentation active (dimension de la mise en pratique, de l'application d'idées pour régler un problème).

L'apprentissage expérientiel est ainsi vu comme un *processus de développement*<sup>20</sup> en trois temps, allant de l'acquisition à la spécialisation et à l'intégration.

#### Pour conclure sur l'apprentissage expérientiel de Kolb, voici les six facteurs qui, selon l'auteur, favorisent l'apprentissage expérientiel<sup>21</sup> :

1. l'acquisition d'une expertise (pratique répétée dans des domaines liés aux objectifs de l'apprenant);
2. l'action et la réflexion (expression active, mise à l'essai et démonstration de l'apprentissage);
3. la perception et la pensée (établissement d'un lien entre les émotions et les connaissances);
4. la prise en charge de son propre apprentissage (l'apprenant oriente et assume la responsabilité de son apprentissage);
5. l'apprentissage de l'intérieur vers l'extérieur (établissement de liens entre les expériences éducatives qui stimulent la motivation intrinsèque et l'efficacité de l'apprentissage);
6. la communication (la conversation qui encourage la réflexion continue).

Ces quelques lignes résument l'essentiel de la théorie de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb telle que la présentent Stirling, Kerr et al. (2016). Les chercheurs qui ont discuté de la validité de cette théorie rapportent que « Malgré des évaluations critiques de la théorie de Kolb, les universitaires concluent que l'on ne peut pas négliger son importance pour l'enseignement postsecondaire<sup>22</sup> ». C'est pour cette raison qu'elle sert de cadre théorique au guide qu'ils ont publié pour améliorer les pratiques d'apprentissage intégré au travail en Ontario.

### 3. Les bénéfices des stages : des facteurs favorisant la réussite à considérer

Les stages ont-ils un effet direct sur la réussite et la persévérance? Tel que mentionné en introduction, il existe peu de recherches qui se sont penchées sur cette question et qui permettent d'y répondre. Et isoler cette variable de toutes celles qui influent sur la réussite pour en faire une mesure juste est un projet peu réaliste. On retrouve dans les analyses, les rapports et les recherches un rappel des bénéfices bien connus des stages pour les étudiants, les employeurs, les institutions, voire pour les enseignants et les programmes. On précise également les taux de diplomation et d'insertion professionnelle ou la confirmation du choix vocationnel. Mais, il s'agit ici davantage de réussite au stage que de réussite par les stages. De plus, la plupart des recherches portent sur des échantillons réduits d'étudiants d'un programme, d'une cohorte ou d'une institution.

Une méta-analyse américaine, celle de Sandra Kerka (1989)<sup>23</sup>, a toutefois été recensée et elle porte sur différentes recherches menées aux États-Unis dans les années 80. Elle témoigne elle aussi des écueils mentionnés ci-dessus quant à la réussite au stage ou par les stages. Les recherches faisant l'objet de cette méta-analyse portent sur l'efficacité de l'enseignement coopératif concernant les étudiants, les institutions et les employeurs – notamment sur la question de l'adéquation formation-emploi – la confirmation du choix vocationnel et la mise en application des apprentissages. D'entrée de jeu, des limitations contextuelles sont mentionnées. Cependant, dans certains cas, les avantages de l'enseignement coopératif semblent se concrétiser. En effet, malgré les difficultés statistiques, on relève une accumulation de preuves empiriques qui tend à confirmer quatre grands avantages de cette formule d'enseignement et d'apprentissage :

- la clarification des objectifs visés par les programmes;
- le développement de l'autonomie chez les étudiants;
- l'éveil aux relations interpersonnelles;
- une motivation accrue.

Ces avantages semblent plus clairs pour les institutions postsecondaires en milieu urbain et dans les domaines techniques. La méta-analyse montre aussi que l'enseignement coopératif est une approche qui ne connaît pas une vaste application, du moins en 1989. Les trois explications suivantes sont avancées :

- la formule manque de visibilité et de financement;
- ses modalités ne s'adressent pas aux étudiants les plus en difficulté;
- la méthodologie de mise en œuvre des formules devrait être plus développée.

Enfin, afin d'accroître les impacts de l'enseignement coopératif, les études suggèrent de recruter un plus grand nombre d'étudiants (dont des étudiants étrangers), de le présenter comme une alternative économique à des frais en éducation de plus en plus lourds, de mieux tracer les liens entre la théorie et la pratique, et de se servir de cet enseignement comme d'un levier pour établir des partenariats écoles-entreprises.

### **L'importance de l'accompagnement**

*Un avantage de la mise en place de l'apprentissage coopératif est d'offrir un système d'encadrement des futurs stagiaires lié à une démarche de soutien apportée par le milieu de travail. Sur la question de l'accompagnement, nombreux sont les auteurs qui identifient ce facteur comme étant primordial dans la réussite par les stages. Glaymann (2014) insiste sur le fait que « la richesse pédagogique du stage suppose que le stagiaire soit encadré par un enseignant de son établissement et par un tuteur sur le terrain du stage pour accompagner la mise en œuvre des savoirs tout en respectant les modes d'action propres à la fonction de travail et à l'organisation ». Boutet et Villemin (2014), affirment l'importance du rôle d'un accompagnement dans les stages. Si celui-ci est offert selon l'approche réflexive et émancipatrice qu'ils décrivent, il permet l'accès aux pratiques réelles, indispensable au nécessaire soutien à la transformation de l'expérience. Il faut que des personnes qualifiées soient sélectionnées pour faire l'accompagnement et occuper la zone frontière entre la théorie et la pratique dans laquelle l'apprenant se trouve. Pour bien le faire, les personnes mandatées doivent prendre en compte les caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire, soit ses connaissances antérieures, ses conceptions de l'action enseignante, ses visées personnelles, son processus individuel d'apprentissage, ses éventuelles expériences d'enseignement, voire son expérience d'ancien élève. Le véritable défi de l'accompagnement est de contribuer à ce que dans la tête de chaque praticien s'effectue le passage des savoirs propositionnels aux situations de pratiques.*

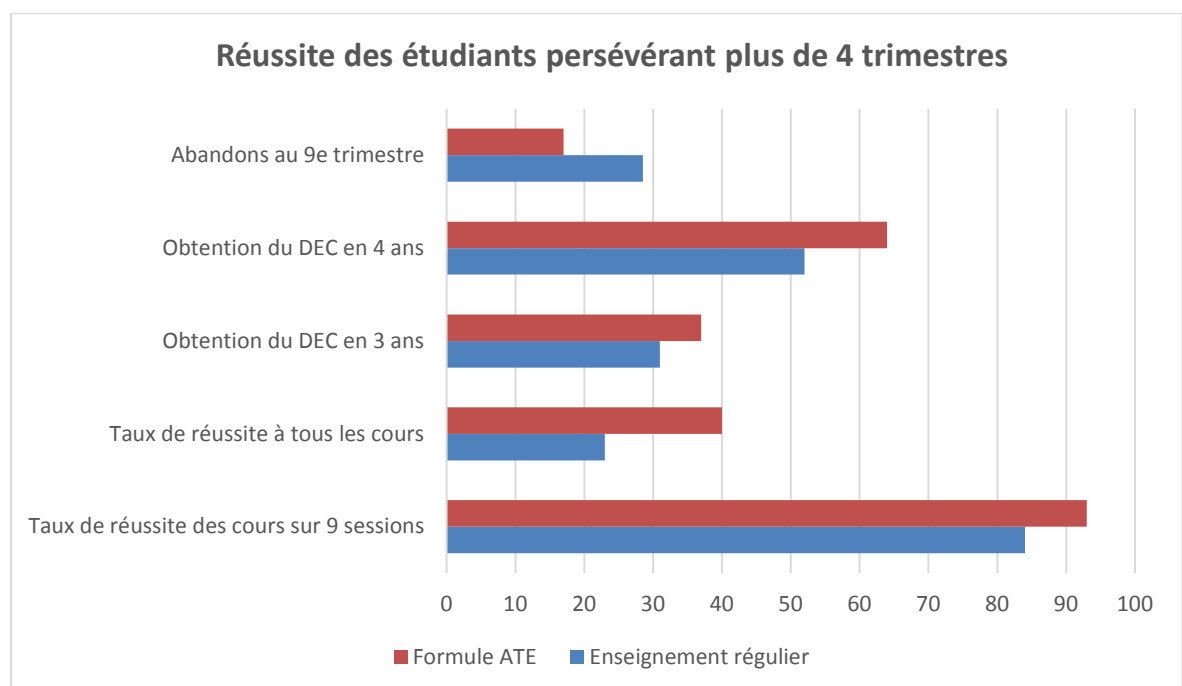
### 3.1. Une expérience d'exposition à l'alternance travail-études (ATÉ) et ses effets sur la réussite

Au Québec, en 2004, une recherche sur les effets de l'alternance travail-études<sup>24</sup> a été menée au cégep de Jonquière par Suzanne Veillette du groupe ECOBES. L'objectif de cette recherche était d'établir dans quelle mesure l'exposition à l'ATÉ est susceptible d'accroître la réussite scolaire des collégiens et de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés. Cette recherche s'est penchée sur les cohortes d'étudiants (214 dans le groupe expérimental et 506 dans le groupe témoin) de 38 programmes ayant effectué leurs études entre 1992 et 1997 et effectué des stages ATÉ en techniques physiques et en techniques administratives.

Les analyses ont démontré :

- une persévérance accrue;
- une réussite scolaire supérieure;
- une diplomation plus fréquente.

Bien qu'il puisse exister des effets d'autosélection (par l'attrait de la formule sur les étudiants du secondaire les plus motivés) et de sélection administrative (on a retenu dans l'échantillon que les étudiants ayant persévéré au moins jusqu'au 4<sup>e</sup> trimestre), la formule ATÉ semble présenter un certain nombre d'effets favorables. Enfin, comme en témoigne le graphique ci-dessous, pour les cinq indicateurs examinés par la chercheuse, tous les scores étaient supérieurs chez les étudiants exposés à la formule ATÉ.



Pour ce qui est de l'intégration au marché du travail, la proportion de diplômés en emploi dix mois après avoir participé à la formule ATÉ est elle aussi plus grande que pour les diplômés ayant suivi une formation régulière.

Sous un autre aspect, les résultats ventilés selon le sexe dans la recherche de Veillette (2004) ont montré que l'enseignement coopératif apparaît être une stratégie pédagogique convenant particulièrement bien aux apprenants de sexe masculin, lesquels font souvent montre d'une plus faible performance académique que ceux de sexe féminin. L'enseignement coopératif semble toutefois bénéfique pour les clientèles féminines très performantes choisissant de pratiquer des métiers non traditionnels.

Les résultats de cette recherche-terrain menée au Québec avec groupe expérimental et groupe témoin sont forts positifs et penchent en faveur des stages. Cependant, tel que signalé dans des recherches américaines, les variables de réussite sont si nombreuses qu'il est difficile d'éviter les biais et de démontrer hors de tout doute les effets de l'enseignement coopératif. D'ailleurs, Veillette elle-même se questionnait au moment de sa recherche à savoir : « À qui s'adressent réellement les programmes coopératifs? Est-ce pour des élèves qui ont déjà un capital social et scolaire avantage? Quand on regarde ceux qui ont la chance de faire des stages, très souvent, on s'aperçoit que ce sont précisément des étudiants qui présentent déjà d'excellentes performances à la fin de leur troisième trimestre, alors qu'on aurait pu penser que cette approche pédagogique aurait été très utile pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. ». Il y a certes là des pistes de réflexion, toujours d'actualité, pour les établissements à la recherche de stratégies pour accroître la réussite au moyen des stages.

### 3.2. Les bénéfices de l'apprentissage intégré au travail (AIT)

Lorsqu'elle est efficace, l'expérience de l'apprentissage intégré au travail procure de nombreux avantages aux étudiants, aux établissements d'enseignement supérieur, aux entreprises ainsi qu'à la collectivité. C'est du moins ce qu'avancent Stirling et Kerr (2016)<sup>25</sup>. Cependant, contrairement à l'enseignement traditionnel en salle de classe, la prestation de programmes d'AIT de qualité requiert :

- des stratégies d'enseignement novatrices;
- une intégration intentionnelle de la théorie et de la pratique;
- l'élaboration de résultats d'apprentissages spécifiques;
- des exercices de réflexion créative;
- un apprentissage autodirigé par l'étudiant;
- une structuration ancrée dans la théorie empirique de l'apprentissage, ici l'apprentissage expérientiel.



Stirling et Kerr (2016) ont analysé les bénéfices possibles des stages chez une quinzaine d'auteurs. Ils sont arrivés à la synthèse suivante qui résume les bénéfices de l'AIT tel que promu par le gouvernement ontarien<sup>26</sup>.

### Les bénéfices de l'AIT

#### Pour l'étudiant

- Expérience pratique
- Apprentissage appliqué
- Perfectionnement des compétences
- Réseautage
- Exploration de carrières
- Préparation en vue de l'insertion professionnelle
- Transition améliorée vers le marché du travail
- Épanouissement personnel
- Conscience de soi

#### Pour le superviseur

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

#### Pour l'établissement d'enseignement

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

#### Pour le milieu de travail

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

Source : Stirling et Kerr (2016) p. 15

Enfin, selon les chercheurs qui se sont penchés sur la qualité éducative de l'apprentissage intégré au travail, les effets transformateurs de l'AIT dépendent « d'une planification et d'une exécution minutieuses [et] de l'incitation des étudiants et des professeurs à penser de manière rigoureuse et approfondie aux intersections entre la théorie et l'enseignement ». D'où l'importance d'ancrer sa pratique dans la théorie, tant chez l'un que chez l'autre !

### 3.3. D'autres bénéfices apportés par les stages

#### ❖ L'engagement étudiant

Sur un autre plan, mettant en évidence différents aspects de la réussite et de la persévérance, d'autres recherches contribuent à identifier des facteurs favorisant la réussite au moyen des stages. Une recherche portant sur l'apprentissage en stage menée à l'Université de Montpellier en France par Souâd Denoux (2014),<sup>27</sup> a montré l'importance de la variable *engagement* dans l'apprentissage en situation de travail dans le domaine du génie civil. Ses résultats se résument en trois points principaux.

Premièrement, on note que « l'engagement dans les activités et les formes d'accompagnement disponibles déterminent l'apprentissage qui reste largement dépendant de la manière dont les apprenants se saisissent des possibilités offertes par les univers de travail. Si l'intention première de la formation est bien d'opérer une jonction entre les opportunités ouvertes par les conditions de l'environnement et les mécanismes cognitifs mobilisés, c'est bien l'apprenant qui réalise cette jonction en se pliant à ou en se jouant de ces conditions. D'emblée identifié à la fonction de travail, l'apprenant entre dans un apprentissage actif et, en se plaçant au centre de l'apprentissage, s'approprie rapidement le stage comme un projet personnel<sup>28</sup>.»

Deuxièmement, à propos de l'environnement d'apprentissage, Denoux avance qu'un « environnement professionnel favorisant l'accès aux activités relevant de la professionnalité visée et promouvant des situations de travail porteuses d'intentions de formation contribue à susciter une participation et une volonté d'apprendre renforcées chez le stagiaire ».

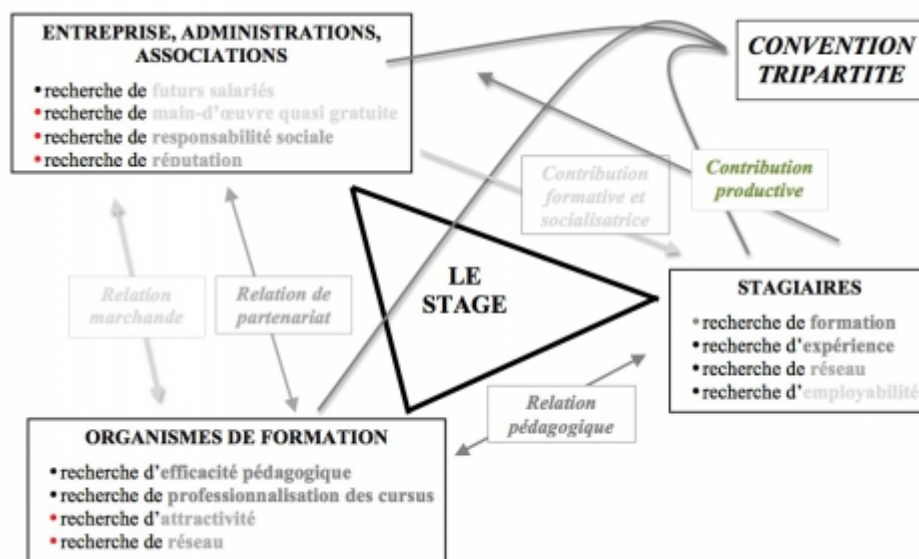
Enfin, l'auteur note que « les interactions entre le stagiaire et les professionnels expérimentés contribuent aussi à susciter la participation du stagiaire aux différentes activités et facilitent son intégration au groupe. Les tuteurs et, d'une manière générale, les professionnels de l'entreprise interviennent pour aménager et faire que les situations professionnelles rencontrées soient porteuses d'apprentissage ».

#### ❖ Les stages et la socialisation

« En fonctionnant comme une expérience plongeant un jeune durant un temps plus ou moins long dans un milieu d'adultes au travail, un stage recèle un fort potentiel socialisateur ne se limitant pas aux seuls apprentissages formels et ne fonctionnant pas de la même façon que les relations enseignant/apprenant ». C'est du moins ce qu'avance Glaymann (2014)<sup>29</sup> qui croit que le stage peut fonctionner comme un rite de passage du statut « d'adulescent » en formation à celui d'adulte en emploi. Il voit en le stage une contribution à la socialisation à travers « la découverte des réalités du travail et de l'emploi dans une posture qui n'est ni celle de l'étudiant regardant de l'extérieur, ni celle du jeune en formation occupant un emploi étudiant dont le contenu est dans la plupart des cas sans

rapport avec la formation suivie et ses espoirs professionnels ». L'auteur a illustré les relations de socialisation à l'intérieur du stage dans la figure qui suit :

### Le triangle du stage de Glaymann (2014)



Source : Glaymann, D. (2014), p. 64.

On y voit l'interaction entre les trois types d'acteurs : le stagiaire, l'entreprise et l'organisme de formation. La relation pédagogique entre le stagiaire et son établissement est évidente de même que celle de partenariat qui lie l'entreprise et l'organisme de formation. Or, il est intéressant de voir la contribution non seulement formative entre le stagiaire et l'entreprise, mais également une relation qui est socialisatrice et qui contribue au développement professionnel. Enfin, Glaymann relève **trois potentialités des dispositifs de stage** :

- le rôle socialisateur, tel qu'illustré dans le schéma;
- le potentiel formatif du stage (apprendre autrement en mettant la main à la pâte, profiter des enrichissements réciproques entre la théorie et la pratique, expérimenter en situation professionnelle, etc.);
- l'apport à la professionnalisation du futur diplômé (enrichir son projet professionnel, observer et prendre conscience des fonctions qui lui plaisent et lui déplaisent, développer une pratique réflexive permettant de gagner en productivité, etc.).

En 2015, Glaymann, dans une autre étude<sup>30</sup>, a voulu vérifier l'apport des stages et leurs effets sur la qualité de l'insertion professionnelle. Il y a vu un apport didactique car les stages constituent pour lui un moyen de compléter et d'enrichir les enseignements académiques. Par leur nature expérientielle, ils permettent d'apprendre autrement et d'autres choses en faisant, en observant et en réfléchissant. « La double posture de participation et d'observation qui amène à agir et à réfléchir peut aider à construire de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront d'autant plus durables et transférables qu'ils ne se limiteront pas à de simples apprentissages opératoires ». Les bénéfices des stages paraissent donc évidents pour le chercheur.

Sur le plan des inégalités sociales cette fois, **l'apport socialisateur du stage revêt une importance encore plus méliorative, lorsqu'il s'agit de la formation et de l'insertion professionnelle des étudiants provenant de milieux socioéconomiquement défavorisés.** C'est ce dont traitent Häfeli et Schellenberg (2009)<sup>31</sup> dans leur rapport d'où il ressort que les jeunes ont un parcours de formation fortement marqué et influencé par leur environnement social; un domaine auquel les responsables de la formation, les autorités scolaires et les planificateurs de l'éducation n'ont qu'un accès limité. Par conséquent, les auteurs croient qu'il faut doter le système et ses structures d'une ouverture telle que les jeunes puissent réellement y trouver une voie qui leur corresponde personnellement, en fonction de leur caractère et de leurs capacités. « L'ouverture et la perméabilité du système sont essentielles si l'on veut qu'il réponde aux besoins d'un nombre de jeunes aussi grand que possible, en tenant compte de la situation individuelle de chacun.<sup>32</sup> »

Le développement professionnel et la réussite sont déterminés par une diversité d'éléments que les auteurs ont recensés dans plus de soixante études desquelles s'est dégagée une cinquantaine de facteurs d'influence. Les facteurs de réussite peuvent être répartis selon différents domaines d'influence : le microsystème, qui comprend le jeune et sa famille est qui est le cercle le plus étroit; le méo-système, qui comprend d'autres domaines importants comme l'école, les loisirs et les pairs de même que l'entreprise dans laquelle il vit sa formation; et enfin, le macrosystème, qui concerne la société dans laquelle il évolue.

Pour résumer, disons que ces influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes sont considérées par les auteurs comme **des facteurs de protection** et que l'école et l'entreprise, en tant que formateurs, y jouent un rôle important au niveau de la socialisation et de l'ascension sociale. Leurs conclusions recourent les lignes directrices d'un projet [Transition](#)<sup>33</sup> qui a été élaboré en Suisse en 2011 pour hausser la diplomation chez les jeunes.

## 4. Qu'est-ce qu'un bon stage et à quoi sert-il?

C'est la question que pose Philippe Perrenoud (2001),<sup>34</sup> à qui l'on doit des travaux importants sur la pratique réflexive. Selon lui, « Au-delà de la formation initiale, la compétence ne cesse de se construire, non seulement à travers la formation continue, mais parce que chaque praticien possède une capacité d'autorégulation et d'apprentissage à partir de l'expérience. Il faut, pour que ce processus soit optimal, que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction du sujet. » Il défend non seulement l'idée que la formation initiale n'est que le début d'une formation continue, mais qu'il faut développer la posture dès le début de la formation initiale, pour qu'elle soit d'emblée inscrite dans son rapport à la profession et à la complexité. **Il est d'avis que ce n'est possible que dans une formation en alternance et en forte articulation théorie-pratique qui permet à l'étudiant stagiaire d'être confronté très vite à la complexité des situations professionnelles. L'important est que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation.** Enfin, il énumère cinq conditions « improbables » d'une alternance réussie :

- un rapport obsessionnel aux compétences professionnelles visées, tant chez les formateurs que chez les étudiants;
- des plans et des dispositifs de formation originaux, complexes, diversifiés, fragiles et coûteux;
- une formation fondée sur des démarches constructivistes, interactives, cliniques, différenciées;
- des partenariats exigeants et flexibles entre instituts de formation et établissements scolaires;
- des réseaux cohérents regroupant des formateurs de statuts asymétriques et d'appartenances institutionnelles distinctes.

Un certain nombre d'éléments viennent porter plus loin le développement de programmes coopératifs et enrichir leur implantation au-delà de la simple adéquation formation-emploi. Ainsi, un autre auteur, Glaymann (2014)<sup>35</sup>, s'est posé la question : « Qu'est-ce qu'un bon stage? » et rapporte les principaux constats émergents de la tenue d'une journée d'études organisée en 2012 en France et réunissant une centaine de chercheurs, praticiens et acteurs qui ont débattu des conditions d'un bon stage.

On en retient les **six conditions** suivantes :

1. Le contenu du stage qui ne doit être ni trop, ni trop peu consistant pour qu'il y ait progression du stagiaire et où les difficultés soient de véritables expériences.<sup>36</sup>
2. La proximité nécessaire entre les tâches du stagiaire et les apprentissages de l'étudiant.
3. L'accompagnement et l'encadrement par un tuteur de qualité.
4. L'accès aux informations et aux contacts du milieu de stage permettant au stagiaire une vision large sur l'organisation.
5. L'encadrement du stage et du stagiaire par les enseignants de l'établissement de formation pour guider la réflexion sur les objectifs du stage.
6. La posture des stagiaires afin que ceux-ci puissent observer et faire, mais aussi réfléchir et construire eux-mêmes leurs savoirs.

Glaymann (2014) ajoute qu'en « appeler à une meilleure gouvernance des stages paraît essentiel si l'on veut qu'ils jouent un rôle utile et constructif et ne soient pas simplement un produit marketing au service de l'attractivité des établissements ou une facilité de gestion<sup>37</sup>».

Sur un plan plus pragmatique, Labruyère et al (2014),<sup>38</sup> qui se sont penchés sur la mise en œuvre de l'alternance dans trois régions de la France, retiennent que pour qu'un stage serve vraiment à l'apprentissage, il faut faire du milieu de stage un site qualifiant par :

- l'accueil de l'étudiant au sein de la structure;
- l'anticipation, la formalisation, la personnalisation et la collégialité;
- l'importance de l'accompagnement;
- l'organisation du déroulement du stage;
- le déploiement de stratégies différenciées (l'observation active, la participation immédiate, l'appréhension des différentes situations de travail, une pédagogie collectivement portée, le groupe pédagogique de soutien (GPS), le groupe d'appui stagiaire (GAS), un collectif des stagiaires, etc.) ;
- la reconnaissance des rôles et les moyens attribués à la fonction de travail;
- la place des professionnels de terrain dans le processus d'évaluation à partir de référentiels de compétences.

Enfin, d'un point de vue pédagogique, tel que le recommande S. Kerka (1999) dans *New Directions for Cooperative Education*<sup>39</sup> « l'enseignement coopératif s'appuie sur le postulat éducatif qui veut que les étudiants apprennent mieux en s'engageant activement dans des activités significatives; ce qui implique :

- d'identifier les étudiants comme des apprenants actifs et producteurs de savoir;
- de recourir à des stratégies d'enseignement du genre enseignement contextualisé;
- d'établir des partenariats formels avec des organisations externes;
- d'assurer l'intégration des apprentissages scolaires et extrascolaires. »

L'auteure précise qu'il est cependant difficile d'assurer une culture d'apprentissage coopératif sur le long terme. La seule manière d'y arriver consiste à rendre cette formule si cruciale dans la culture des établissements que songer à l'abandonner serait aussi impensable que d'éliminer les apprentissages de base.

*« Pour assurer la pérennité de cette formule dans un établissement donné, on devrait considérer l'apprentissage coopératif à la fois comme une stratégie éducative, un modèle pédagogique, une méthodologie d'enseignement et une conception de programme. Pour ce faire, l'éducation coopérative devrait investiguer son champ de savoir, définir ses concepts et ses pratiques et soutenir les compétences de ses intervenants. Le système coopératif, de par sa nature, est relié à l'évolution de la réalité économique, à l'amélioration de la carrière des travailleurs et à l'apprentissage tout au long de la vie. Il pourrait facilement se présenter comme la formule d'apprentissage la plus adaptée aux besoins de formation des étudiants de ce siècle ». – Kerka (1999), traduit de l'anglais.*

- 
- <sup>1</sup> Veillette, S. (2004) *Les effets de l'alternance travail-études au collégial*. Groupe d'Étude des conditions de vie et des besoins de la population, ÉCOBES, cégep de Jonquière. Repéré à : <http://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/A.Th%C3%A8se%20de%20doctorat%20compl%C3%A8te.pdf>
- <sup>2</sup> De Clou, L., Sattler, P. et Peters, J. (2013) *L'Université de Waterloo et l'apprentissage intégré au travail : trois perspectives*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Repéré à : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/WIL%20Waterloo%20FR.pdf>
- <sup>3</sup> MEES (2016) *Lexique de la FPT*. Repéré à : <http://www3.education.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiqueFPT.htm>
- <sup>4</sup> Stirling, A., Kerr, G. et al. (2016) *Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail. Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences de travail structurées offertes par les collèges et universités*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, COQES. p. 36. Repéré à [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO\\_WIL\\_Guide\\_FRN\\_ACC.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO_WIL_Guide_FRN_ACC.pdf)
- <sup>5</sup> MEES (2016) op.cit.
- <sup>6</sup> MEES (2016) *Historique du développement de l'alternance travail-études au Québec*, repéré à : [http://ate.inforoutefpt.org/scolaires/publications/pdf/introduction/historique\\_evolution.pdf](http://ate.inforoutefpt.org/scolaires/publications/pdf/introduction/historique_evolution.pdf)
- <sup>7</sup> MEES (2016) *Inforoute FPT. Cadre de référence Alternance travail études en formation professionnelle et technique*. <http://inforoutefpt.org/ate/scolaires/publications>
- <sup>8</sup> Voir l'adaptation du modèle de O'Shea dans Stirling A., Kerr, G. et al (2016) op.cit. p. 36
- <sup>9</sup> Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC / CAFCE) repéré à [http://www.cafce.ca/coop-defined\\_fr.html](http://www.cafce.ca/coop-defined_fr.html)
- <sup>10</sup> Kolb, D.A (1984) *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River (New Jersey) Prentice hall. Cet ouvrage phare a été réédité en 2014. Repéré à : [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=Vm9SsV\\_Le&sig=1CnaxJpNQJ9G0DbcgYrNn1FqcnA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=Vm9SsV_Le&sig=1CnaxJpNQJ9G0DbcgYrNn1FqcnA#v=onepage&q&f=false)
- <sup>11</sup> Billett, S. (2009) « Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education, in *Studies Higher Education*, vol 34, no 7. pp. 827-843
- <sup>12</sup> Sattler, P. (2011) *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur post-secondaire de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- <sup>13</sup> Cooper, L. Orrell, J. et M. Bowden (2010) *Work integrated learning : a guide to effective practice*, New-York, Routledge
- <sup>14</sup> Cantalini-Williams, M. et al. (2014) *Modèles novateurs de stage de formation des enseignants : Avantages, difficultés et répercussions du mentorat par les pairs, de l'apprentissage par le service communautaire et des stages à l'étranger*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, COQES. Repéré à : [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Formatted\\_Nipissing%20Summary%20Teaching%20and%20Learning-FRENCH.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Formatted_Nipissing%20Summary%20Teaching%20and%20Learning-FRENCH.pdf)
- <sup>15</sup> Stirling, A., Kerr, G. et al. (2016) *Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail. Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences de travail structurées offertes par les collèges et universités*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, COQES. Repéré à [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO\\_WIL\\_Guide\\_FRN\\_ACC.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO_WIL_Guide_FRN_ACC.pdf)
- <sup>16</sup> Rapportons les théories suivantes : la théorie de l'apprentissage situé ou contextuel (Lave et Wagner, 1991), la théorie de l'activité et du franchissement de frontières (Guile et Griffiths, 2001), la pédagogie du milieu de travail (Billett, 1996; 2002; 2011), la théorie de l'éducation critique (Myers-Lipton, 1998), la théorie de l'apprentissage par l'action (Bonwell et Edison, 1991), la théorie de l'apprentissage transformationnel (Mezirow, 1997) et le cadre sur le passage de l'expérience à l'apprentissage (Boud, Keogh et Walker, 1985).
- <sup>17</sup> Stirling, A., Kerr, G. et al (2016) op cit p. 18.
- <sup>18</sup> Stirling, A., Kerr, G. et al. (2016) op.cit. p.22
- <sup>19</sup> Idem, p. 23
- <sup>20</sup> Idem, p. 25
- <sup>21</sup> Idem, p. 58
- <sup>22</sup> Idem p. 33.
- <sup>23</sup> Kerka, Sandra (1989). *Cooperative Education: Characteristics and Effectiveness*. ERIC, Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. Digest No. 91. Repéré à : <http://www.ericdigests.org/pre-9213/education.htm>
- <sup>24</sup> Veillette, S. (2004) op.cit.
- <sup>25</sup> Stirling, A., Kerr, G. et al. (2016) op.cit., p. 14.

---

<sup>26</sup> Idem, p. 15

<sup>27</sup> Denoux, Souâd (2014) « Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation » dans *Phronesis*, vol 3, no 1-2, janvier-avril 2014, Montpellier, pp. 18 à 27. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/phro/2014/v3/n1-2/1024585ar.html?vue=resume>

<sup>28</sup> Idem, p. 26.

<sup>29</sup> Glaymann, D. (2014) *op.cit.* p. 63.

<sup>30</sup> Glaymann, D. (2015) « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? » dans *Formation emploi* no 129, pp. 5-22. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2015-1-page-5.htm>

<sup>31</sup> Häfeli, Kurt et Schellenberg, Claudia (2009) *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Études et rapports 29B, Berne, 165 p. Repéré à : <http://www.edk.ch/dyn/20444.php>

<sup>32</sup> Idem p. 5

<sup>33</sup> Projet Transition repéré à : <http://www.edk.ch/dyn/24363.php>

<sup>34</sup> Perrenoud, P. (2001) *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, Repéré à : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_32.html#Heading1](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html#Heading1)

<sup>35</sup> Glaymann, D. (2014) *op.cit.*, p.66.

<sup>36</sup> On fait référence ici au « stage photocopie » qui, bien qu'il permette une observation intéressante, n'occasionne pas d'apprentissage ou de professionnalisation réels.

<sup>37</sup> Glaymann (2014), *op.cit.*, p. 67.

<sup>38</sup> Labryère, C. et al. (2014) *La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social État des lieux dans trois régions de la France*, Céreq, Net.Doc., no 119, février 2014, 156 p. Repéré à : [http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=52632](http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=52632)

<sup>39</sup> Kerka, S. (1999) *New Directions for Cooperative Education*, ERIC Digest, no 209. Repéré à : <http://www.ericdigests.org/2000-2/new.htm>