

**LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL
À L'UNIVERSITÉ LAVAL**

DOCUMENT-CADRE

23 octobre 2019



Remerciements

Plusieurs membres de la communauté universitaire ont collaboré à la rédaction de ce document-cadre. Le vice-recteur aux études et aux affaires étudiantes tient à remercier particulièrement M. Bruno Bourassa, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation pour sa grande contribution à l'élaboration du contenu du document. Ses remerciements vont également à toutes les personnes qui ont permis d'enrichir le document-cadre par leurs commentaires et leurs suggestions.

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE	1
2	UNE DÉFINITION INCLUSIVE DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL..	2
3	DES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL.....	2
4	LA PLUS-VALUE DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL	5
4.1	Les avantages de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel pour la communauté étudiante	5
4.2	Les avantages de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel pour les enseignantes et les enseignants, les institutions d'enseignement, le monde du travail et la société	6
5	DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES QUI SOUTIENNENT LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL	7
5.1	La pratique sur le terrain.....	8
5.2	Le stage en milieu de travail	10
5.3	L'apprentissage dans la communauté	12
5.4	L'apprentissage par la recherche	15
5.5	L'apprentissage par projet	18
5.6	L'étude de cas	19
5.7	La simulation virtuelle.....	21
5.8	Le jeu sérieux	23
5.9	Le jeu de rôle.....	24
5.10	Le débat.....	25
6	CONCLUSION	28
7	RÉFÉRENCES	29

1 INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE

La planification stratégique 2017-2022 de l'Université Laval a fait de l'expérience son premier axe de développement. L'Université a donc décidé de placer les étudiantes et les étudiants « au cœur de l'expérience universitaire en révisant l'offre de programmes pour s'assurer que la formation expérientielle y soit omniprésente et distinctive » (Université Laval, 2018b, p. 8). L'une des actions privilégiées pour atteindre cet objectif est d'« intégrer la formation par l'expérience dans tous les programmes » (Université Laval, 2018a, p. 4). Cette révision de l'offre de programmes ne peut se faire sans qu'au préalable soit défini ce qu'on entend par « formation par l'expérience » : ses principes fondamentaux, ses avantages ainsi que les stratégies à privilégier pour implanter ce type de formation dans les programmes.

Un groupe de travail a été mis sur pied pour se pencher sur les différents aspects de la formation par l'expérience en tenant compte des recherches associées au concept d'apprentissage expérientiel et en les situant de manière assez large pour que l'ensemble de la communauté enseignante et étudiante puisse s'y reconnaître et y adhérer, peu importe le secteur ou la discipline. Le groupe de travail était composé de :

- Bruno Bourassa, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation;
- Michel Jacques, directeur, Bureau de planification et d'études institutionnelles;
- Annick Jaton, adjointe au vice-recteur, Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes;
- Manon Paquette, conseillère, Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes;
- Caroline Sénécal, vice-rectrice adjointe, Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes.

En tant que membre du Regroupement des universités de recherche du Canada U15¹, l'Université Laval a participé à un projet pilote visant à évaluer l'ampleur des activités d'apprentissage expérientiel dans les programmes. Pour ce faire, une grille visant à mesurer l'importance et la quantité d'activités d'apprentissage de nature expérientielle a été élaborée. Cette grille a ensuite été testée par neuf directrices et directeurs de programme. Une rencontre a permis par la suite d'identifier les problèmes rencontrés dans l'utilisation de la grille. Finalement, un rapport de cette expérience pilote a été rédigé et transmis au regroupement U15.

La participation à ce projet pilote a résolument lancé les travaux relatifs à la mise en œuvre de l'axe « Expérience » de la planification stratégique 2017-2022 de l'Université.

Le présent document apporte des éléments contextuels et structurels susceptibles d'encadrer les travaux relatifs à l'intégration de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel dans les programmes de l'Université. Son contenu a été rédigé à partir d'une revue de la littérature récente sur l'« experiential learning » ainsi que de la consultation de publications fondamentales de chercheurs éminents dans le domaine. Une première version du document-cadre a fait l'objet de plusieurs consultations, notamment auprès du

¹ <http://u15.ca/fr>

Regroupement des conseillères et conseillers pédagogiques de l'Université Laval ainsi qu'auprès de directrices et de directeurs de programme.

2 UNE DÉFINITION INCLUSIVE DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Après avoir consulté plusieurs références portant sur l'« experiential learning », le groupe de travail a conclu que la dénomination francophone la plus à même de représenter les intentions de l'Université en matière d'expérience est : *Formation axée sur l'apprentissage expérientiel*.

Comme spécifié dans le premier axe de la planification stratégique 2017-2022, la formation offerte à l'Université Laval épousera les principes et les pratiques de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel. Il est donc question, au niveau institutionnel, d'implanter ces principes et pratiques dans tous les programmes de l'Université et de mettre ainsi en place les conditions favorables à un apprentissage expérientiel riche et durable chez les étudiantes et les étudiants, et ce peu importe la discipline. Dans les termes qu'elle recouvre, l'expression « formation axée sur l'apprentissage expérientiel » représente bien cette orientation.

Afin que toutes les facultés et tous les programmes de l'Université Laval se sentent interpellés par l'axe « Expérience », la définition suivante a été élaborée :

Une formation axée sur l'apprentissage expérientiel engage l'étudiante ou l'étudiant dans un processus dynamique de construction de ses savoirs. Les expériences éducatives proposées mettent à contribution les forces conjuguées de l'action et de la réflexion, dans des situations concrètes les plus susceptibles de stimuler ce type d'apprentissage. Selon cette conception de la formation, l'enseignante ou l'enseignant se présente comme un accompagnateur faisant appel à une variété de stratégies pédagogiques en classe ou hors classe, dans des contextes qui incitent les étudiantes et les étudiants à enrichir leurs connaissances, à développer leurs habiletés, à consolider ou à confronter leurs attitudes et leurs valeurs ainsi qu'à développer leur jugement critique et leurs capacités réflexives.

3 DES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'engagement

En visant à ce que les étudiantes et les étudiants trouvent un sens à leurs apprentissages, la formation axée sur l'apprentissage expérientiel fait appel à des situations qui amènent ceux-ci à s'engager pleinement dans les activités d'apprentissage, tant physiquement, émotionnellement, cognitivement que socialement, tout en stimulant leur créativité (Fenwick, 2001).

Un processus de construction des savoirs

L'apprentissage expérientiel est défini comme un processus par lequel les savoirs sont créés au travers d'une transformation par l'expérience (Kolb, 2015). Les étudiantes et les étudiants sont ainsi engagés dans des expériences concrètes qui les amènent à s'approprier et à construire de nouveaux savoirs (Fenwick, 2001).

Les forces conjuguées de l'action et de la réflexion

L'action et la réflexion sont deux composantes centrales d'une formation axée sur l'apprentissage expérientiel; sans une conjugaison de ces forces, on ne peut prétendre à ce type d'apprentissage. Ainsi, une formation axée sur l'apprentissage expérientiel incitera les étudiantes et les étudiants à participer activement aux activités d'apprentissage et à réfléchir sur les effets de cette participation active (Thomas, 2009 dans Popil, 2011). L'évaluation de l'apprentissage expérientiel portera à la fois sur l'action et sur la réflexion.

L'influence sociale

La formation axée sur l'apprentissage expérientiel est soumise au jeu de l'inter influence. En d'autres mots, l'apprentissage ne se fait pas en vase clos; il n'est pas non plus un phénomène référant uniquement aux dimensions psychologiques et cognitives de la personne. L'apprentissage se réalise à travers le langage, les échanges, l'influence plus ou moins explicite des conventions socioculturelles qui caractérisent inéluctablement chaque contexte d'apprentissage (Niewolny & Wilson, 2011b). Les activités pédagogiques doivent donc prendre en considération et exploiter le potentiel formateur que recouvrent ces influences et ces relations sociales (C. Beard & Wilson, 2013).

Une variété de finalités

Dans l'apprentissage expérientiel, l'étudiante ou l'étudiant gère à priori ses apprentissages, plutôt que de se les faire imposer. La relation entre l'étudiante ou l'étudiant et le personnel enseignant est différente des méthodes traditionnelles, en ce sens que l'enseignante ou l'enseignant partage une part importante de ses responsabilités avec les étudiantes et les étudiants. Le contexte d'apprentissage diffère également; l'apprentissage peut se faire en dehors de la classe, éventuellement sans notes de cours ni textes à étudier. Finalement, le contenu lui-même pourrait ne pas être clairement identifié; l'étudiante ou l'étudiant ayant la responsabilité de déterminer le savoir dont il a besoin et la façon de l'acquérir tout en adoptant une posture de distanciation. L'étudiante ou l'étudiant, selon cette conception de l'apprentissage, devrait être engagé le plus entièrement possible dans l'expérience, à un point tel que ce qui est expérimenté et appris résonne profondément en elle ou en lui (Schwartz, 2012). Ce type d'apprentissage est à même d'accroître son pouvoir d'agir (empowerment).

Une approche multidimensionnelle

L'apprentissage expérientiel est un processus qui cherche à engager l'étudiante ou l'étudiant dans l'ensemble de ses dimensions, qu'elles soient intellectuelles, émotionnelles, sociales, politiques, spirituelles ou physiques, et où la personne qui apprend peut expérimenter la réussite, l'échec, la découverte et la prise de risques. De plus, en travaillant dans un environnement sûr et propice à l'exploration, l'étudiante ou l'étudiant pourra être amené à analyser, voire à nuancer, ses propres valeurs (Schwartz, 2012).

Une perspective systémique et pérenne

Les activités expérientielles doivent permettre à l'étudiante ou à l'étudiant d'établir des liens entre l'apprentissage vécu et le monde qui l'entoure. Les activités devraient également lui permettre de développer ses habiletés à établir des relations entre des systèmes complexes (Schwartz, 2012). Dewey écrivait, en 1938, que pour qu'un apprentissage survienne, l'expérience devait inclure deux dimensions clés. La première est la pérennité : l'apprenante ou l'apprenant doit pouvoir connecter les aspects de la nouvelle expérience à ce qu'il sait déjà en vue de créer un nouveau savoir. La seconde dimension est l'interaction : la personne qui apprend doit être en interaction avec son environnement afin d'éprouver ses nouvelles connaissances dans cet environnement (Fenwick, 2001).

Des situations et des contextes concrets d'enrichissement des savoirs

La formation axée sur l'apprentissage expérientiel accorde une place importante à la notion de contexte (Niewolny & Wilson, 2011a). Les étudiantes et les étudiants sont invités à vivre des situations réelles étant les plus à même de susciter chez eux les interrogations et les prises de conscience nécessaires à l'acquisition des savoirs ciblés par les objectifs pédagogiques. Ce type de formation s'intéresse à l'apprentissage en tant qu'expérience personnelle de l'individu, dans une perspective holistique qui va au-delà du contenu pour inclure la construction des savoirs, des attitudes et des valeurs, ainsi que le transfert des apprentissages (Marlow et McLain, 2011 dans Yu & Hunt, 2016). La formation axée sur l'apprentissage expérientiel est particulièrement sensible aux différents enjeux contextuels (intrapersonnels, interpersonnels, éthiques, groupaux, spatiaux, temporels, organisationnels) susceptibles de jouer un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage (Pépin, 2018). Par exemple, la réflexion réalisée dans le cadre d'un stage devra mettre en contexte l'environnement physique, social et culturel dans lequel se déroule ce stage.

L'enseignante et l'enseignant accompagnateurs

Dans la formation axée sur l'apprentissage expérientiel, les enseignantes et les enseignants engagent intentionnellement les personnes apprenantes dans des expériences directes et authentiques, en vue d'accroître leurs connaissances, de développer leurs compétences, de clarifier leurs valeurs et de renforcer leur capacité de contribuer à leur profession et à leur communauté. Le processus d'apprentissage s'inscrit au cœur d'une relation pédagogique où la personne apprenante et l'enseignante ou l'enseignant accompagnateur en assument conjointement la responsabilité (University of New Brunswick, 2014).

Selon Fenwick (2001), le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant accompagnateur consiste : à créer un environnement d'apprentissage sûr, authentique, intègre et respectueux (ex. : en informant clairement les étudiantes et les étudiants de la nature et des exigences de l'expérience proposée); à encourager les étudiantes et les étudiants à réfléchir et à analyser leurs expériences d'apprentissage; et à promouvoir la réflexion critique.

Des expériences en situation réelle et en classe

L'apprentissage expérientiel peut être divisé en deux principales catégories : les expériences en situation réelle [ou hors classe] et les expériences dans la classe (Schwartz, 2012).

L'apprentissage expérientiel existe depuis les origines de l'homme. Permettant d'abord d'assurer sa survie, puis d'améliorer ses capacités d'adaptation, ce type d'apprentissage est susceptible de survenir tous les jours, et cela, tout au long de la vie (Jarvis, 2012). Il faudra attendre les années 1930 pour que cette conception de l'apprentissage soit introduite en enseignement supérieur avec l'usage de stratégies pédagogiques qui favorisent les expériences en situation réelle telles que les stages et l'apprentissage dans la communauté (Lewis & Williams, 1994).

L'apprentissage expérientiel en classe peut prendre plusieurs formes, incluant les jeux de rôle, les études de cas, les jeux sérieux et les simulations (Wurdinger & Rudolph, 2009). Ces différentes formes contribueront à l'apprentissage dans la mesure où il y aura une expérience vécue et une réflexion sur cette expérience. L'apprentissage expérientiel en classe regroupe tous les environnements de classe : en présentiel, à distance, hybride et comodal.

Le développement du jugement critique et des capacités réflexives

L'apprentissage expérientiel mise sur la réflexion dans et sur l'expérience pour produire des changements chez l'étudiante et l'étudiant ainsi que pour développer sa capacité d'abstraction (Itin, 1999 dans Waddell, Robinson, & Wehbi, 2018). En d'autres mots, les étudiantes et les étudiants doivent être en mesure de réfléchir sur leurs apprentissages afin que la « théorie prenne vie » (Schwartz, 2012).

Pour la Ryerson University, laquelle assume un leadership reconnu en matière de formation axée sur l'apprentissage expérientiel, l'objectif d'une telle approche est d'offrir une formation qui vise à répondre, de manière progressive, au besoin des étudiantes et des étudiants d'accroître : à la fois leur savoir et leur jugement critique; à la fois leur pensée et leur action; à la fois leur réflexion et leur engagement. La visée absolue de l'apprentissage expérientiel est d'aider les étudiantes et les étudiants à atteindre cet équilibre tout en demeurant sensibles aux caractéristiques et aux besoins de leur discipline, de leur champ du savoir ou de leur profession future (Penny, Frankel, & Mothersill, 2012).

4 LA PLUS-VALUE DE LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

La formation axée sur l'apprentissage expérientiel offre plusieurs avantages, tant pour les étudiantes et les étudiants que pour les enseignantes et les enseignants, les institutions d'enseignement, le monde du travail et la société.

4.1 Les avantages de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel pour la communauté étudiante

Les répercussions positives chez les étudiantes et les étudiants d'un apprentissage expérientiel réussi sont multiples, en voici quelques-unes. L'apprentissage expérientiel peut permettre :

- d'accroître la volonté de l'étudiante ou de l'étudiant de réorganiser et de revoir ses conceptions relatives au sujet à l'étude;
- d'augmenter la capacité de réflexion, de communication et d'argumentation;

- d'amener l'étudiante ou l'étudiant à obtenir une vision claire des raisons pour lesquelles les activités sont réalisées;
- d'augmenter le sentiment de compétence personnelle;
- tout en se préoccupant des règles qui gouvernent la discipline, de soutenir l'ouverture d'esprit de l'étudiante ou de l'étudiant et sa capacité de travailler avec des personnes ayant des opinions différentes des siennes;
- d'accroître les habiletés métacognitives (Moon, 2004 dans Schwartz, 2012).

L'apprentissage expérientiel, par la réflexion sur les liens entre la théorie et la pratique, vise le développement de l'étudiante ou de l'étudiant en augmentant éventuellement son sentiment d'efficacité personnelle et de confiance en soi, ainsi que son sentiment d'être mieux préparé pour réussir son intégration sociale et professionnelle. Ainsi, décrite comme une forme active, itérative et pratique d'apprentissage incluant un processus continu de réflexion, la formation axée sur l'apprentissage expérientiel est louée comme étant une approche pédagogique qui établit un pont entre l'académique et le monde du travail en donnant aux étudiantes et aux étudiants l'occasion de développer leurs habiletés professionnelles, qu'ils pourront ensuite transférer sur le marché du travail (Waddell et coll., 2018).

4.2 Les avantages de la formation axée sur l'apprentissage expérientiel pour les enseignantes et les enseignants, les institutions d'enseignement, le monde du travail et la société

En enseignement supérieur, un groupe de plus en plus vaste d'enseignantes et d'enseignants, d'administratrices et d'administrateurs ainsi que d'autres parties prenantes voient la formation par l'expérience comme un moyen de revitaliser l'offre de formation et de faire face à plusieurs des changements actuels dans l'enseignement supérieur (Kolb, 2015). La formation axée sur l'apprentissage expérientiel aide l'université à combler les besoins d'un enseignement supérieur davantage connecté au monde réel afin de soutenir le développement des communautés. Elle permet à l'institution de demeurer pertinente pour la population étudiante en développant chez celle-ci les habiletés nécessaires à sa transition vers la vie active (Cantor, 1995 dans Schwartz, 2012).

Par ailleurs, les universités ont découvert que certaines formes de travail expérientiel, telles que l'apprentissage dans la communauté (community-based learning ou service-learning), constituent un exemple manifeste de la mission d'éducation des institutions en contribuant à maintenir de bonnes relations publiques avec les parties prenantes locales. Aussi, selon Roberts (2018), comme les collèges et les universités à travers les États-Unis et dans plusieurs autres parties du monde sont constamment en compétition pour le recrutement étudiant, les programmes expérientiels novateurs peuvent aider les institutions à se différencier de la concurrence.

Finalement, selon le sondage 2016 de l'Association américaine des collèges et des employeurs, les qualités recherchées par les employeurs chez les demandeurs d'emploi comprennent la capacité de leadership, l'habileté à travailler en équipe ainsi que la capacité de communiquer et de résoudre des problèmes, toutes qualités bien développées au travers d'expériences significatives et riches en apprentissages (Roberts, 2018).

5 DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES QUI SOUTIENNENT LA FORMATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

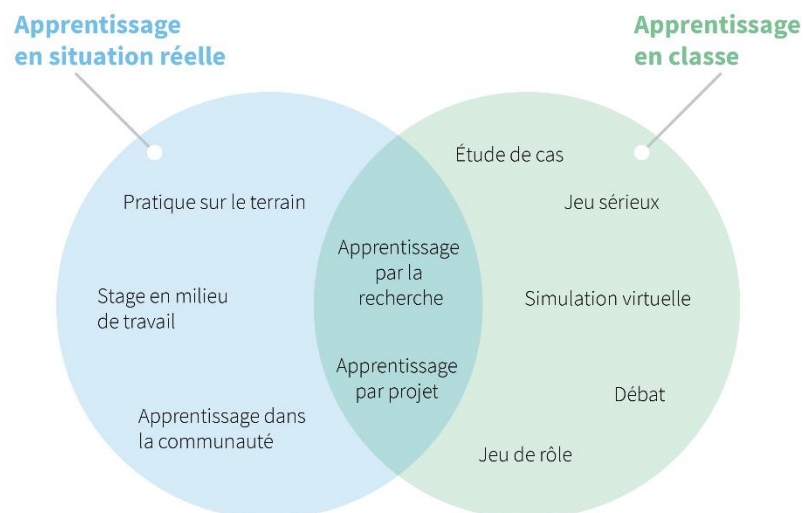
Plusieurs stratégies pédagogiques tendent à favoriser un apprentissage expérientiel chez les étudiantes et les étudiants, et la majorité d'entre elles sont déjà mises en pratique à l'Université. Cependant, certaines de ces stratégies pourraient être bonifiées afin de respecter les principes de l'apprentissage expérientiel, en particulier au regard du retour sur l'expérience et de la réflexion critique.

Le présent chapitre porte sur des stratégies pédagogiques qui soutiennent la formation axée sur l'apprentissage expérientiel en présentant leur description, leur processus général, leurs avantages ainsi que les défis pouvant être rencontrés dans leur application. Ces stratégies peuvent être regroupées en deux catégories :

- l'apprentissage en situation réelle, soit les activités réalisées dans le milieu de travail ou de pratique, sur le terrain, que ce soit sur le campus, en région ou à l'international, ainsi que dans la communauté.
- l'apprentissage en classe, qui regroupe les activités en présentiel, à distance, hybrides et comodales.

Le graphique suivant présente le schéma conceptuel proposé pour structurer les stratégies pouvant favoriser l'apprentissage expérientiel. Il est en concordance avec les orientations de l'Université en matière de formation axée sur l'apprentissage expérientiel.

GRAPHIQUE I : STRATÉGIES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL



5.1 La pratique sur le terrain

Description

La pratique sur le terrain est un processus d'apprentissage actif visant à créer et à transformer l'expérience étudiante au travers d'exercices pratiques en situation réelle (Chen & Fortune, 2017). Il s'agit d'une stratégie pédagogique qui permet de développer non seulement des compétences pratiques, mais également l'employabilité des étudiantes et des étudiants (Peacock, Mewis, & Rooney, 2018).

La pratique sur le terrain constitue une composante essentielle de plusieurs programmes, en particulier en sciences naturelles, et est d'une grande importance pour l'entraînement des étudiantes et des étudiants et le développement des compétences attendues de la part des employeurs. Pour les institutions d'enseignement supérieur, la promotion de la pratique sur le terrain constitue souvent un des principaux moyens de recrutement et de rétention de la population étudiante de certains programmes (Bacon & Peacock, 2016; Oliver, Leader, & Kettridge, 2018).

La pratique sur le terrain peut s'effectuer dans des environnements divers allant de la pratique sur le campus à la pratique dans la localité ou à l'international. Cependant, dans plusieurs cas, les activités pratiques se déroulent sur les campus universitaires, lesquels fournissent un environnement d'apprentissage accessible et peu coûteux (Bacon & Peacock, 2016). Dans la mesure où il respecte les caractéristiques de l'apprentissage expérientiel, le laboratoire peut également être considéré comme une forme de pratique sur le terrain.

Pratique sur le terrain : un exemple

Les étudiantes et les étudiants en sciences géomatiques sont appelés à réaliser en équipe des travaux pratiques de topométrie sur le campus universitaire afin de recueillir des données avec des instruments d'arpentage, d'effectuer des calculs de topométrie et de produire un plan topographique.

Processus général

Selon Dave (1970) cité dans El-Mowafy (2014), la pratique sur le terrain vise cinq différents niveaux d'objectifs.

1. L'imitation : observer et reproduire un comportement.
2. La manipulation : réaliser certaines actions en suivant des directives.
3. La précision : utiliser une compétence avec un haut degré de précision.
4. L'articulation : coordonner et adapter des séquences d'activités en vue d'atteindre une grande cohérence.
5. La naturalisation : atteindre un haut niveau de maîtrise des compétences faisant en sorte que leur mise en œuvre devient naturelle.

Il importe de bien préparer les étudiantes et les étudiants à l'aide, notamment, de simulations ou d'activités en laboratoire avant la réalisation d'activités sur le terrain, ceci afin de réduire la charge cognitive et le sentiment d'être dépassé par le caractère nouveau de l'environnement d'études (Bacon & Peacock, 2016; Peacock et al., 2018).

Avantages

Les activités d'apprentissage sur le terrain sont un important moyen d'établir des liens entre la théorie et la pratique (Mains, 2014; Peacock et al., 2018). Elles soutiennent l'intégration et la rétention des concepts et accroissent la motivation à apprendre de façon auto dirigée (Chen & Fortune, 2017). Aussi, les expériences d'apprentissage sur le terrain amènent les étudiantes et les étudiants à consolider leur confiance en leur capacité à appliquer, dans des environnements non familiers, les techniques et méthodes étudiées. Elles accroissent également leurs habiletés de résolution de problèmes et ont le bénéfice d'immerger les étudiantes et les étudiants dans le champ d'études et de leur permettre de développer des compétences tant professionnelles que sociales (Peacock et coll., 2018). Selon O'Neill (2010), les expériences sur le terrain permettent aux étudiantes et aux étudiants d'identifier leurs intérêts personnels et d'établir des liens entre leurs études et leur futur emploi (Su, 2015).

Cette stratégie pédagogique a également l'avantage d'accroître la cohésion dans le groupe en amenant des interactions formelles et informelles entre les étudiantes et les étudiants ainsi qu'avec leurs enseignantes et enseignants, ce qui augmente autant leur capacité de travailler en équipe que celle de donner et de recevoir des rétroactions (Peacock et coll., 2018).

L'exposition à différents environnements et à des situations nouvelles constitue un stimulus à un large éventail de sentiments et d'émotions qui amène les étudiantes et les étudiants à s'engager activement dans le travail sur le terrain, ce qui a des répercussions positives sur leur processus d'apprentissage (Marvell & Simm, 2018).

Finalement, la pratique sur le terrain inclut un processus de réflexion qui implique une analyse systématique des questions à l'étude et la comparaison de différentes perspectives afin d'en arriver à une meilleure compréhension des expériences vécues (Chen & Fortune, 2017).

Défis

L'organisation d'activités pratiques d'apprentissage sur le terrain peut engendrer une certaine pression en matière de coûts et de temps.

Des défis peuvent également être rencontrés par les étudiantes et les étudiants. Par exemple, leurs multiples engagements personnels et professionnels peuvent devenir un casse-tête quand vient le temps de s'engager dans des activités d'apprentissage sur le terrain de longue durée. Aussi, certaines formes de pratique sur le terrain peuvent constituer un obstacle pour les étudiantes et les étudiants à faible revenu, dans le cas où une contribution financière leur est demandée (Bacon & Peacock, 2016; Peacock et al., 2018). Les étudiantes et les étudiants en situation de handicap peuvent également rencontrer des difficultés au regard de la pratique sur le terrain (Oliver et coll., 2018).

5.2 Le stage en milieu de travail

Description

Le stage est défini comme une occasion d'intégrer une expérience liée au travail dans un programme d'études par une participation de l'étudiante ou de l'étudiant à un travail planifié et supervisé. Cette expérience de la réalité du monde du travail fournit à l'étudiante ou à l'étudiant l'occasion de développer non seulement des habiletés liées au travail, mais également sa compréhension du monde du travail et son professionnalisme (Gerken, Rienties, Gierbersd, & Könings, 2012). Un stage bien organisé et soigneusement supervisé améliore l'habileté de l'étudiante ou de l'étudiant : à faire des liens entre les savoirs théoriques et les applications pratiques; à se familiariser avec les possibilités de carrière après la diplomation; à saisir la pertinence des apprentissages en classe; à développer des habiletés relationnelles de travail et des habiletés de communication et de résolution de problèmes (D. F. Beard, 2007).

Processus général

Objectifs du stage

Les objectifs d'un stage devraient être de :

- fournir aux étudiantes et aux étudiants des expériences professionnelles pratiques et significatives;
- soutenir la compréhension et l'application des principes, des concepts et des procédures de la discipline;
- permettre aux étudiantes et aux étudiants d'établir des contacts individuels avec la communauté du milieu de stage;
- renforcer les habiletés de communication orale et écrite, les habiletés interpersonnelles et les habiletés de résolution de problèmes (D. F. Beard, 2007).

Rétroaction et supervision

La qualité des apprentissages en stage dépend fortement de la qualité de la rétroaction et de la supervision dont l'étudiante ou l'étudiant peut bénéficier (Narayanan et al., 2010 dans Gerken et al., 2012, p. 2). Ainsi, la superviseure ou le superviseur de stage joue un rôle important en tant qu'expert de contenu et de processus. Elle ou il peut notamment aider l'étudiante ou l'étudiant à se fixer des objectifs personnels d'apprentissage, à organiser ses expériences d'apprentissage et à réfléchir sur ces expériences, en relation notamment avec ses objectifs de carrière (Bailey, Barber, & Nelson, 2017). La superviseure ou le superviseur de stage doit donc rencontrer régulièrement la ou le stagiaire afin de lui fournir une rétroaction sur ses attitudes et comportements en stage, ses initiatives, son autonomie et sa maturité, son sens du jugement critique, sa capacité à apprendre ainsi que sur la qualité et la quantité de travail accompli et la qualité de sa relation avec les autres. Ces rencontres de supervision permettent à la personne en stage de poser des questions, de résoudre les problèmes rencontrés, de faire rapport de ses progrès, de recevoir de l'entraînement et des instructions ainsi que des avis sur son futur plan de carrière. Il importe, pour assurer la qualité et la pertinence de l'expérience de stage, que la superviseure ou le superviseur en milieu de travail et la coordonnatrice ou le coordonnateur de stage en milieu universitaire communiquent fréquemment entre eux (D. F. Beard, 2007).

Réflexion sur l'action

Selon les meilleures pratiques en apprentissage expérientiel, les stages doivent contenir des exigences qui promeuvent la réflexion continue de l'étudiante ou de l'étudiant sur ses expériences de travail (Bailey, Barber, & Nelson, 2017). Pour soutenir leur pratique réflexive, les stagiaires doivent régulièrement avoir l'occasion de s'autoévaluer, notamment sur leur ponctualité, leur autonomie, leur sens de l'initiative, leur niveau de maturité, leur confiance en soi, leur capacité à gérer leur temps, leurs habiletés de communication écrite et orale, leur capacité à travailler avec les autres et à accepter la critique. De plus, l'autoévaluation devrait comprendre l'identification des aspects les plus et les moins bénéfiques du stage, ainsi que les répercussions des expériences en stage sur les objectifs de carrière (D. F. Beard, 2007).

Le journal de bord réflexif est un outil important pour soutenir la réflexion sur l'action, car il aide à cibler les aspects développementaux du stage et fournit un cadre aux stagiaires afin qu'ils trouvent un sens à leurs expériences de stage et intègrent les nouveaux savoirs, tout en faisant des liens avec les concepts théoriques acquis en classe. Le portfolio est également un excellent outil de soutien à la réflexion, car il offre l'occasion à la ou au stagiaire d'intégrer en un tout les apprentissages passés et présents. Il permet également le transfert des savoirs et des habiletés acquis en stage. Tout comme le journal réflexif et le portfolio, le groupe de discussion aide la ou le stagiaire à faire un retour sur son expérience. En discutant de ses expériences de stage avec ses pairs, la ou le stagiaire bénéficie d'un support émotionnel ainsi que d'informations davantage liées à l'expérience concrète de travail (Bailey et coll., 2017).

Stage en milieu de travail : quelques exemples

Il existe plusieurs formes de stage en milieu de travail dont :

- le stage non rémunéré;
- le stage rémunéré;
- le stage coop;
- le stage clinique;
- le stage en alternance études-travail.

Avantages

Les avantages du stage sont intéressants autant pour les stagiaires que pour les organismes de stage. Ainsi, avec les bons paramètres, autant la ou le stagiaire que l'employeur peuvent tirer bénéfice du stage en soutenant, d'une part, les aspirations de carrière de la ou du stagiaire et, d'autre part, la stratégie de recrutement de l'employeur (Titus, 2016).

L'auteur donne ainsi cinq conseils aux employeurs afin qu'ils fassent de leur offre de stage un succès pour les stagiaires.

1. Identifier les besoins et l'objectif du stage (ex. : rôle et tâches de la ou du stagiaire, durée du stage, place dans l'équipe, etc.).

2. Traiter les stagiaires comme du personnel à temps plein (pour trouver des candidates et des candidats de qualité, l'employeur ne devrait pas s'attendre à ce que les stagiaires travaillent gratuitement).
3. Lancer des défis aux stagiaires (en leur donnant la liberté de gérer leurs tâches et en les encourageant à sortir de leur zone de confort, les employeurs pourraient s'étonner des résultats impressionnants que peuvent générer la créativité et l'esprit de collaboration des stagiaires).
4. Mettre en place une structure de soutien (en informant bien les employées et employés de l'importance du stage, ainsi qu'en assurant une bonne intégration physique et sociale de la ou du stagiaire et une bonne planification de la supervision).
5. Référer aux anciennes et anciens stagiaires pour recruter les nouvelles et les nouveaux (ce qui aide à trouver les meilleures candidates et les meilleurs candidats).

Finalement, les employeurs ont remarqué moins de roulement de personnel chez les employées et employés qui ont participé à un stage en milieu de travail en comparaison à celles et ceux qui n'ont pas réalisé cette activité d'apprentissage expérientiel (D. F. Beard, 2007).

Défis

Dans les programmes où un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants sont inscrits, il est parfois ardu de trouver une place de stage pour tous. Il peut également être difficile de développer des objectifs de stage pertinents pour tous les lieux de stage, compte tenu de la variété des environnements de stage. De plus, les critères d'évaluation peuvent être difficiles à appliquer d'un stage à l'autre. Cependant, malgré ces variances, certains indicateurs peuvent permettre d'évaluer la performance de la ou du stagiaire et la qualité de sa réflexion critique, peu importe le lieu de stage (D. F. Beard, 2007).

5.3 L'apprentissage dans la communauté

Description

L'apprentissage dans la communauté est défini comme une expérience éducationnelle au travers de laquelle les étudiantes et les étudiants développent un sens de la responsabilité citoyenne en participant à des activités qui sont déterminées et organisées au bénéfice de la communauté (Warren-Gordon & Santamaria Graff, 2018). Il permet aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre à travailler en partenariat avec les membres de cette communauté, en vue de créer un changement social en appliquant leurs savoirs formels à la résolution de problèmes liés à des besoins réels (Caspersz & Olaru, 2017). Ainsi, cette stratégie pédagogique utilise l'engagement dans la communauté comme un moyen d'aider les étudiantes et les étudiants à maîtriser le contenu académique en visant des objectifs d'apprentissage explicites, une réponse à des besoins réels de la communauté ainsi que la prise de décision et la réflexion systématique (Chambers & Lavery, 2017). Ce type de réflexion est au cœur de l'apprentissage dans la communauté, car il favorise la pensée critique en remettant en question le statu quo d'idées établies, ou qui circulent, afin de développer des solutions nouvelles fondées notamment sur des savoirs formels (Caspersz & Olaru, 2017).

Les expériences dans la communauté visent un apprentissage authentique, c'est-à-dire un apprentissage qui relève d'un processus contextualisé prenant place dans l'environnement

d'une activité spécifique qui devient personnellement significative en étant intégrée au vécu de l'étudiante ou de l'étudiant. Ce type d'apprentissage entraîne la transformation de la personne et amène une façon différente d'aborder le monde qui l'entoure (Romero-Garcia, Sanchez-Busques, & Luis Lalueza, 2018). Aussi, l'apprentissage dans la communauté facilite l'intégration des savoirs chez les étudiantes et les étudiants, soit la capacité de connecter, d'appliquer et de synthétiser l'information de façon cohérente à partir de différents contextes et différentes perspectives, et d'utiliser ces nouveaux savoirs dans de multiples autres situations (Niehaus et coll., 2017).

L'apprentissage dans la communauté diffère du service communautaire. Le service communautaire vise à offrir une assistance directe, telle que préparer des repas pour une personne âgée, ou une assistance indirecte, telle qu'organiser une campagne de financement. Ces activités visent en premier lieu à fournir un service et le principal bénéficiaire est celui qui reçoit ce service. Les expériences d'apprentissage dans la communauté font quant à elles en sorte qu'autant le fournisseur de service (l'étudiante ou l'étudiant) que celui qui le reçoit (la communauté) en profitent (Chambers & Lavery, 2017).

Selon ces auteurs, il existe quatre différentes catégories d'expérience d'apprentissage dans la communauté :

- le service direct, qui requiert un contact personnel avec les membres de la communauté;
- le service indirect, qui implique un travail sur des questions globales plutôt qu'un travail direct avec des individus;
- la recherche dans la communauté, qui inclut la collecte, l'analyse et la présentation d'informations sur des sujets d'intérêt pour la communauté;
- le plaidoyer, où les étudiantes et les étudiants sont activement engagés à éliminer les causes d'une problématique spécifique.

Apprentissage dans la communauté : quelques exemples

- Analyse des besoins en nutrition d'une communauté dans un contexte de promotion de la santé et conception de menus adaptés à ces besoins.
- Recherche de solutions qui puissent faire l'objet de consensus sociaux et résolution de conflits en matière de conservation, de gestion et de mise en valeur d'un territoire spécifique dans une perspective d'aménagement écosystémique.
- Développement, de concert avec les gens et les institutions d'un quartier, d'initiatives concrètes de revitalisation de ce quartier.

Processus général

De façon générale, l'apprentissage dans la communauté comprend cinq étapes.

1. L'investigation : établissement du profil des intérêts et des habiletés des étudiantes et des étudiants; analyse des problématiques sociales pouvant être abordées.

2. La préparation : identification des besoins; analyse des besoins; plan d'action.
3. L'action : implantation du plan d'action dans et pour la communauté.
4. La réflexion : établissement de liens entre l'expérience vécue par l'étudiante ou l'étudiant et les savoirs et habiletés acquis.
5. La démonstration : présentation détaillée et réfléchie, par l'étudiante ou l'étudiant, de son expérience au travers, par exemple, d'une exposition, d'une présentation par affiche, d'un article, etc. (Chambers & Lavery, 2017).

Avantages

Les expériences d'apprentissage dans la communauté procurent un bénéfice tant pour les étudiantes et étudiants que pour les enseignantes et enseignants.

L'apprentissage dans la communauté peut permettre notamment aux étudiantes et aux étudiants :

- de mettre en pratique leurs savoirs acquis en classe;
- de développer leurs capacités de communication, de collaboration, de relations interpersonnelles et de leadership;
- d'accroître leur motivation, leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur identité personnelle, morale et spirituelle;
- de reconnaître leurs propres biais et idées préconçues;
- d'améliorer leur jugement critique et leurs habiletés réflexives;
- de développer leur empathie, leur sens des responsabilités sociales et leur esprit citoyen (Chambers & Lavery, 2017).

Finalement, la mise sur pied d'expériences d'apprentissage dans la communauté accroît la motivation et la satisfaction des enseignantes et des enseignants et génère des changements positifs dans l'environnement éducatif (ex. : amélioration des programmes et de l'enseignement, accroissement de l'engagement et de la créativité des enseignantes et des enseignants) (M. H. Torres, Martin, Tirado, & Laprida, 2017).

Défis

Demander aux étudiantes et aux étudiants d'appliquer des concepts dans des expériences dans la communauté permet de briser la barrière entre la théorie et la pratique. Cependant, la complexité de la « vraie vie » peut entraîner de la confusion et de l'anxiété; il est donc important de bien préparer les étudiantes et les étudiants à vivre ces expériences dans la communauté (Ricke, 2018).

L'apprentissage dans la communauté exige également de travailler en équipe, avec les défis de communication et de collaboration que cela comporte. L'enseignante ou l'enseignant doit donc s'assurer de fournir le soutien nécessaire à de bonnes communications et collaborations et insister auprès des étudiantes et des étudiants sur l'importance du travail en équipe dans le cadre d'expériences d'apprentissage dans la communauté (Lee, Wilder, & Yu, 2018).

5.4 L'APPRENTISSAGE PAR LA RECHERCHE

Description

L'apprentissage expérientiel par la recherche est une stratégie pédagogique dans laquelle les étudiantes et les étudiants appliquent des méthodes et des pratiques semblables à celles des scientifiques professionnels en vue de construire leurs savoirs. Il peut être défini comme un processus de découverte où les apprenantes et apprenants formulent des objectifs de recherche ou élaborent des hypothèses, en exploitant différents types de démarches et de procédés méthodologiques. L'apprentissage par la recherche met l'accent sur la participation active et la responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant dans l'acquisition de nouveaux savoirs. Cette approche aspire ainsi à engager les étudiantes et les étudiants dans un processus scientifique authentique (Pedaste et coll., 2015).

Selon une étude australienne, la stratégie d'apprentissage par la recherche est utilisée dans un large éventail de disciplines, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, dans de petites classes tout comme dans de grandes classes (Aditomo, Goodyear, Bliuc, & Ellis, 2013). L'apprentissage par la recherche (research-based learning) peut prendre plusieurs formes et se dérouler dans plusieurs environnements, comme la recherche au premier cycle (undergraduate research experience), l'apprentissage par l'investigation (inquiry-based learning), la recherche engagée dans la communauté ou dans le milieu de pratique (community-engaged research, research-engaged learning). Toutes ces différentes approches sont unifiées par le fait caractéristique d'engager les étudiantes et les étudiants dans un travail de découverte de nouveaux savoirs (Aditomo et coll., 2013).

L'une des prémisses générales de l'apprentissage expérientiel par la recherche est que la pensée critique, la déduction logique, la priorisation et la prise en considération de multiples perspectives sont des habiletés fondamentales qui doivent être développées par les étudiantes et les étudiants au cours de leur formation (Summerlee, 2018). Comme le précise Drew (2007) cité dans Wallin et coll. (2017), le développement de la capacité d'investiguer des problèmes, de poser des jugements basés sur des données probantes, de prendre des décisions sur des bases rationnelles et de comprendre ce que l'on fait n'est pas essentiel uniquement pour celles et ceux qui se destinent à une carrière académique, mais est également crucial pour la vie professionnelle du XXI^e siècle.

Les caractéristiques centrales d'une stratégie visant l'apprentissage expérientiel par la recherche sont qu'elle est orientée vers des questions ou des problèmes, qu'elle est basée sur la recherche de nouveaux savoirs et qu'elle est centrée sur les étudiantes et les étudiants et dirigée par eux, pendant que les enseignantes et enseignants agissent comme facilitateurs (Aditomo et coll., 2013). L'apprentissage par la recherche peut s'effectuer autant en milieu académique qu'en milieu de pratique.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans un processus d'apprentissage expérientiel par la recherche diffère grandement de son rôle dans un enseignement plus traditionnel. Sa tâche porte fondamentalement sur quatre aspects : 1. Conceptualiser les objectifs d'apprentissage expérientiel; 2. Adapter son enseignement en fonction des idées, des démarches et des découvertes des étudiantes et des étudiants; 3. Encourager, soutenir et confronter le point de vue des étudiantes et des étudiants; 4. Pousser les étudiantes et les

étudiants à aller plus loin dans leurs raisonnements et à fournir des explications et conclusions basées sur des données probantes (McNew-Birren & van den Kieboom, 2017).

Apprentissage par la recherche : quelques exemples

- La création d'un cours d'intégration et de mentorat des étudiantes et des étudiants de premier cycle en génie dans les projets de recherche des professeurs-chercheurs.
- La réalisation d'une recherche authentique en contexte physique et social réel dans le cadre d'un cours d'anthropologie.
- La participation active des étudiantes et des étudiants en tant que partenaires d'un projet de recherche dans un laboratoire scientifique externe.

Processus général

Une méta-analyse des études portant sur l'apprentissage par la recherche menée par Pedaste et ses collaborateurs (2015) a permis de dégager un processus comprenant cinq grandes phases.

1. L'orientation
Cette première phase vise à stimuler l'intérêt et la curiosité au regard du phénomène ou du problème à l'étude et à lancer un défi d'apprentissage.
2. La conceptualisation
Au cours de cette phase, les étudiantes et les étudiants sont amenés à comprendre les concepts liés au phénomène ou problème étudié. Cette phase peut globalement mener à deux résultats distincts : l'énonciation de questions à examiner ou la formulation d'hypothèses à tester.
3. L'investigation
C'est pendant cette phase que l'intérêt et la curiosité initiés à la phase d'orientation se transforment en actions visant à répondre aux questions de recherche ou aux hypothèses formulées. Cette phase comprend plusieurs étapes, soit l'exploration, l'expérimentation, la collecte et l'analyse de données ainsi que l'interprétation.
4. La conclusion
Cette phase mène à la rédaction d'une conclusion finale au sujet des découvertes issues de l'apprentissage par la recherche, soit de répondre aux questions de recherche, soit de valider ou d'invalider les hypothèses.
5. La discussion
La discussion comprend deux étapes intrinsèquement liées à l'apprentissage expérientiel : la communication et la réflexion. La communication est vue comme un processus externe au cours duquel l'étudiante ou l'étudiant présente ses résultats et conclusions aux autres et reçoit leurs rétroactions et commentaires. La réflexion

quant à elle consiste en un processus interne au cours duquel l'étudiante ou l'étudiant réfléchit à ce qu'il a appris, et à comment il a appris.

Avantages

L'apprentissage par la recherche constitue l'une des réponses possibles à l'appel grandissant fait aux universités d'établir de meilleurs liens entre l'enseignement et la recherche en vue d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiantes et des étudiants, en particulier au premier cycle (Wallin et al., 2017). Par ailleurs, plusieurs études portant sur la recherche au premier cycle ont démontré son effet positif sur la rétention des étudiantes et des étudiants et sur la poursuite des études aux cycles supérieurs (Johnston, Webster, & Wilson, 2017; Lindh, Annerstedt, Besier, Matheson, & Rydmark, 2016).

Comme en ont témoigné des étudiantes et des étudiants impliqués dans une expérience d'apprentissage par la recherche en génie, le fait de travailler sur des questions ou problématiques réelles dans un environnement de recherche authentique accroît leur motivation et leur engagement, car ils se sentent investis dans « quelque chose de vrai », plutôt que d'être seulement assis passivement avec leurs notes pour écouter une présentation magistrale (Wallin et al., 2017).

Dans une approche itérative d'apprentissage par la recherche, les étudiantes et les étudiants sont appelés à « apprendre à apprendre », à apprendre à comment raisonner, à comment communiquer ainsi qu'à comment partager leurs idées selon différentes perspectives. Avec cette approche, l'accent est mis sur la diversité des opinions et des façons de penser, ainsi que sur la recherche de l'information requise pour aborder une situation ou un problème et pour soutenir ou réfuter une idée selon de multiples points de vue (Summerlee, 2018).

Parmi les nombreux apprentissages issus d'un engagement dans un processus de recherche, on peut retrouver :

- une meilleure compréhension de la nature de la recherche scientifique et de son caractère itératif;
- une prise de conscience de l'importance d'une bonne planification et préparation;
- une consolidation de la capacité de faire face à l'ambiguïté et à l'incertitude;
- le développement d'habiletés de haut niveau telles que les habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation (Summerlee, 2018);
- un accroissement de la confiance en soi;
- un plus grand intérêt pour les sciences (Lindh et coll., 2016);
- une amélioration de la capacité de dialoguer;
- une plus grande réflexion critique (Fieldsend-Danks, 2016).

Défis

L'un des principaux défis rencontrés par les étudiantes et les étudiants dans l'apprentissage par la recherche est d'apprendre à composer avec les craintes et les malaises dus au fait de travailler dans l'inconnu (Wallin et coll., 2017). L'établissement d'un environnement sécuritaire où la prise de risques et le droit à l'erreur sont valorisés est donc important.

Comme l'apprentissage par la recherche se fait en équipe, la dynamique de groupe et les relations interpersonnelles ont un grand impact sur la qualité de l'expérience d'apprentissage. Il importe donc que les enseignantes et les enseignants s'assurent du bon fonctionnement des équipes et les accompagnent dans leur processus de résolution des conflits, lorsque requis (Wallin et coll., 2017).

L'accompagnement par le questionnement est un des facteurs fondamentaux de l'apprentissage par la recherche. Or, ce questionnement nécessite chez l'enseignante et l'enseignant le développement d'habiletés particulières l'amenant à être en mesure de susciter chez les étudiantes et les étudiants des réflexions en profondeur. Ainsi, une étude a démontré que la qualité et l'acuité des questions posées par l'enseignante ou l'enseignant ont un impact direct sur la qualité de l'expérience d'apprentissage par la recherche (McNew-Birren & van den Kieboom, 2017).

Le travail traditionnel en laboratoire ne suffit pas à l'apprentissage expérientiel. Pour favoriser l'apprentissage expérientiel par la recherche, les laboratoires constitués d'une liste de procédures à appliquer pour trouver une solution unique à un problème circonscrit doivent être revus afin d'y intégrer une démarche réflexive et les caractéristiques et exigences d'un processus de recherche authentique (Lindh et coll., 2016).

5.5 L'apprentissage par projet

Description

L'apprentissage par projet utilise une stratégie par laquelle les étudiantes et les étudiants découvrent et apprennent les concepts fondamentaux de la discipline au travers du projet. Les questions auxquelles elles et ils font face, de même que les activités, les productions et les performances comportent un important défi intellectuel (Thomas, 2000). L'apprentissage par projet « se clôt obligatoirement par une réalisation concrète destinée à un public plus ou moins large » (Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), 2019).

La pédagogie par projet constitue une forme d'apprentissage expérientiel en ce sens qu'elle est contextualisée et centrée sur l'apprenante et l'apprenant. Elle est également, la plupart du temps, pluridisciplinaire en cherchant à réduire la compartimentation des disciplines et elle met l'accent sur le transfert des apprentissages (Bédard, Lison, Dalle, Côté, & Boutin, 2012). L'apprentissage par projet peut autant se réaliser en classe que hors classe.

Apprentissage par projet : quelques exemples

- Développement d'un plan de communication pour une équipe, un organisme ou une entreprise.
- Production graphique, création visuelle.
- Performance théâtrale.
- Conception d'un nouveau produit de design ou d'ingénierie.

Processus général

De façon générale, un projet comporte les étapes suivantes :

1. Lancement du projet;
2. Réalisation du projet;
3. Production finale;
4. Présentation et évaluation;
5. Retour métacognitif et retour sur le fonctionnement en équipe (Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), 2019).

Avantages

Dans le cadre de l'apprentissage par projet, l'acquisition des connaissances et le développement des compétences sont contextualisés, ce qui favorise leur intégration à long terme. « L'apprentissage par projet permet d'acquérir des connaissances par l'expérience, ce qui lui donne du sens » (Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), 2019).

Apprendre en réalisant un projet augmente l'engagement des étudiantes et des étudiants dans la tâche et est susceptible d'accroître leur autonomie, leur motivation et leur confiance en soi. Il améliore le développement de compétences transversales telles que la résolution de problèmes, la créativité, l'esprit d'équipe, la communication et la collaboration (Reverdy, 2013).

Défis

La pédagogie par projet comporte certains défis, dont ceux-ci :

- la gestion du temps : il arrive souvent que le projet prenne plus de temps que prévu;
- la gestion des équipes : l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les étudiantes et les étudiants travaillent de façon productive et ne s'éloignent pas de la tâche;
- le soutien à l'apprentissage : l'enseignante ou l'enseignant doit fournir régulièrement les rétroactions nécessaires à l'apprentissage;
- le maintien de l'orientation du projet : il importe de s'assurer que la démarche du projet soit constamment orientée vers les objectifs d'apprentissage afin d'éviter qu'elle ne bifurque vers des questions périphériques;
- l'évaluation : il peut être difficile de construire des instruments d'évaluation qui permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de démontrer ce qu'il a appris dans le cadre du projet (Thomas, 2000).

5.6 L'étude de cas

Description

Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit l'étude de cas comme une « méthode d'apprentissage dans laquelle [...] une série d'événements véritables est présentée [aux apprenantes et] aux apprenants (oralement ou par écrit) dans une optique de résolution de problèmes » (Legendre, 2005, p. 875). Étant généralement de nature multidisciplinaire, l'étude de cas permet aux étudiantes et aux étudiants d'être confrontés au caractère complexe des situations de la vie réelle (Lalancette, 2014; Popil, 2011) et d'établir des liens entre la théorie et la pratique (Brousseau, Dodier, & Saint-Laurent, 2001). Les études de cas

peuvent s'appliquer dans la plupart des disciplines (Dias, 2011). Elles sont particulièrement utilisées en sciences de la santé, en sciences sociales et en sciences de l'éducation.

« L'enseignement par les cas est intéressant dans la mesure où il vise le développement d'habiletés qui participent au développement du jugement : au-delà de la « simple » compréhension ou de l'application de principes généraux, les objectifs pédagogiques visés sont de l'ordre des capacités d'analyse et de synthèse, de l'appréciation du contexte, de la confrontation avec un nombre important de situations, de la prise de décision en situation d'information limitée, du développement du sens de l'urgence, de la catégorisation des problèmes, de la recherche créative de réponses ou de solutions, etc. Concrètement, les cas pédagogiques (...) prennent le plus souvent la forme d'un texte écrit (allant de 2 à 50 pages!). Les cas multimédias (qui combinent des formats texte, audio, vidéo, web, etc.) sont de plus en plus fréquents et appréciés [des étudiantes et] des étudiants » (Mesny, 2016, p. 2).

Étude de cas : quelques exemples

Les cas à étudier peuvent par exemple porter sur :

- la gestion de conflits en matière d'impacts environnementaux en génie des eaux;
- les enjeux éthiques de la production, de la distribution et de l'exploitation de produits agricoles en agroéconomie;
- la gestion stratégique d'une entreprise en administration des affaires.

Processus général

L'étude de cas fait appel à un processus de résolution de problèmes. En ce sens, elle place les étudiantes et les étudiants dans des situations authentiques où ils devront poser un diagnostic (analyse), proposer des solutions (décision) et déduire des règles ou des principes applicables à des cas semblables (transfert).

Le processus général d'étude d'un cas comprend un certain nombre d'étapes qui peuvent s'échelonner sur une ou plusieurs séances de cours, selon la complexité du cas étudié.

Poellhuber propose les étapes suivantes.

Étape 1 : Présentation du cas et de son contexte.

Étape 2 : Prise de connaissance du cas et première analyse individuelle.

Étape 3 : Analyse approfondie du cas en petits groupes.

Étape 4 : Présentation des résultats en grand groupe, évaluation et transfert.

Étape 5 : Retour métacognitif et retour sur le fonctionnement du travail en petits groupes (2019).

Avantages

L'étude de cas a plusieurs avantages pédagogiques et elle embrasse les idées de l'apprentissage expérientiel en fournissant une éducation centrée sur l'étudiante et l'étudiant et des occasions qui les motivent à s'engager de façon active (Popil, 2011) et à discuter de situations réelles rencontrées dans la pratique (Brousseau et coll., 2001). Une expérience menée dans des cours de gestion de l'université du Massachusetts a démontré que 80 % des étudiantes et des étudiants considéraient l'étude de cas comme une expérience d'apprentissage plus représentative de la réalité que l'enseignement magistral (Theroux, 2009).

Dans une étude de cas, l'étudiante ou l'étudiant est amené à réfléchir aux solutions possibles et aux actions à privilégier, ce qui permet de développer son jugement, son sens critique, son discernement et son autonomie (Brousseau et coll., 2001) ainsi que d'élargir le spectre de ses stratégies de résolution de problèmes (Popil, 2011).

L'étude de cas contribue à renforcer la relation entre l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant et le groupe (Brousseau et coll., 2001). Elle permet à l'enseignante ou l'enseignant de créer « un lien privilégié avec les étudiantes et les étudiants et de comprendre les interactions qui aboutissent à de nouvelles réflexions, à des questions pertinentes, à des actes d'apprendre » (Lalancette, 2014, p. 42). L'étude de cas peut également apporter une expérience concrète de problématiques éthiques et de dilemmes moraux, refléter des intentions, des émotions et des préconceptions, fournir des modèles de praticien réflexif (Popil, 2011), amener une confrontation d'idées qui soutient l'ouverture d'esprit et le respect des opinions des autres ainsi qu'améliorer les capacités d'expression et de communication (Poellhuber, 2019).

De son côté, « à travers la stratégie pédagogique de l'étude de cas, l'enseignante ou l'enseignant en apprend beaucoup sur lui-même, sur ses compétences en tant qu'animateur, sur ses habiletés personnelles et professionnelles ainsi que sur sa tolérance à l'incertitude. Il développe sa capacité de lâcher prise, c'est-à-dire de partager la responsabilité des apprentissages avec les étudiantes et les étudiants et d'être tolérant face aux imprévus » (Lalancette, 2014, p. 42).

Défis

L'élaboration de cas authentiques, adaptés au niveau des étudiantes et des étudiants ainsi qu'aux objectifs d'apprentissage requiert beaucoup de temps. Toutefois, dans certains domaines tels que celui de la santé et de l'administration, il est possible de trouver des exemples de cas inspirants sur le web. Aussi, il peut arriver que certaines étudiantes et certains étudiants soient quelque peu déroutés par cette stratégie d'apprentissage; ils doivent donc être bien encadrés (Poellhuber, 2019).

5.7 La simulation virtuelle

Description

Les simulations virtuelles sont généralement définies comme des environnements artificiels qui sont soigneusement conçus pour générer des expériences de la réalité. Ces environnements simulés ont la capacité d'établir un rapport expérientiel entre l'apprenante ou l'apprenant et le monde qui l'entoure en fournissant un contenu réaliste

encadré par des fonctionnalités technologiques et pédagogiques intégrées (Bell, Kanar, & Kozlowski, 2008).

Les développements technologiques récents en éducation font de la simulation un puissant instrument pour créer des environnements réalistes favorisant l'apprentissage expérientiel (Bell et coll., 2008). Ainsi, les technologies peuvent jouer un rôle clé en tant qu'outil numérique de formation rendant possible la reproduction, en classe, des caractéristiques d'une situation réelle (Bass, 2012).

Simulation virtuelle : un exemple

Le Centre Apprentiss de la Faculté de médecine de l'Université Laval constitue un excellent exemple d'environnement d'apprentissage par simulation. « Créé en 2005, Apprentiss est l'un des centres fondateurs de l'apprentissage par simulation en francophonie »².

Processus général

Le processus général d'un exercice de simulation virtuelle comporte trois volets :

- « Le breffage (briefing), durant lequel on explique à l'étudiante [ou l'étudiant] ou à l'apprenante [ou l'apprenant] le contexte, les outils et les consignes afin de lui permettre de planifier ses actions en vue de la simulation;
- La réalisation de l'intervention par une ou plusieurs personnes, lesquelles sont observées par [l'enseignante ou] l'enseignant ou [la formatrice ou] le formateur ainsi que par les autres étudiantes [et étudiants];
- Le débriefage (debriefing), phase au cours de laquelle on revoit, décortique et analyse l'intervention » (Benhaberou-Brun, 2017, p. 28).

Avantages

- Avec la simulation virtuelle, le haut niveau d'immersion aide à engager les apprenantes et les apprenants et à stimuler leurs efforts, en particulier chez la nouvelle génération d'étudiantes et d'étudiants, laquelle a grandi avec Internet et s'attend à des environnements d'apprentissage riches et interactifs, voire amusants.
- La simulation virtuelle utilise généralement plusieurs médias (textes, images, graphiques, sons, effets spéciaux, etc.), ce qui permet d'optimiser l'habileté de l'apprenante ou de l'apprenant à donner un sens au contenu étudié.
- Aussi, la simulation virtuelle prévoit des environnements sécuritaires qui offrent notamment la possibilité d'expérimenter des pratiques trop dangereuses pour être appliquées dans la réalité à ce stade-ci du processus d'apprentissage (Bell et coll., 2008).
- Enfin, la simulation virtuelle « facilite l'acquisition des habiletés, diminue l'anxiété et développe le jugement » (Benhaberou-Brun, 2017, p. 26).

² Source : site web de la Faculté de médecine de l'Université Laval. <https://www.fmed.ulaval.ca/faculte-et-reseau/infrastructures/centre-apprentiss/>

Défis

Les coûts reliés au développement de matériel de simulation sont relativement élevés. Toutefois, les avancées technologiques et de design numérique rendent maintenant les conceptrices et concepteurs aptes à personnaliser des logiciels standards afin qu'ils répondent aux besoins spécifiques d'un utilisateur et que ce soit plus facile pour un établissement d'enseignement de transposer les environnements de simulation dans plusieurs cours. Ces nouveaux procédés assurent à la fois une meilleure spécificité et une plus grande flexibilité à moindres coûts (Bell et coll., 2008).

5.8 Le jeu sérieux

Description

Le jeu sérieux représente une forme spécifique de simulation caractérisée par un engagement compétitif, l'adhésion à un ensemble de règles et un système de pointage. Le jeu sérieux simule des environnements très élaborés qui permettent des interactions entre de multiples joueurs aussi bien qu'entre les joueurs et les artefacts environnementaux (Bell et coll., 2008). Il s'agit d'un environnement structuré ou semi-structuré dans lequel les apprenantes et apprenants ont des objectifs à atteindre en surmontant des défis (Gouveia, Lopes, & Vaz de Carvalho, 2011).

Les jeux sérieux sont d'excellents outils d'apprentissage, car ils reproduisent des contextes réels, et fournissent un entraînement dans des situations présentant des circonstances très spécifiques. Ils créent une grande stimulation physique et mentale et le développement d'habiletés spécifiques telles que la prise de décision, la détermination de priorités et la résolution de problèmes (Gouveia et coll., 2011).

Jeu sérieux : un exemple

Pour un exemple d'apprentissage par le jeu, consultez cet [article du magazine Affaires Universitaires](#).

Processus

Le processus d'apprentissage par le jeu sérieux diffèrera en fonction des objectifs et des caractéristiques pédagogiques, sociales et environnementales. Voici un exemple de processus :

1. Présentation et exemplification des objectifs d'apprentissage;
2. Présentation des concepts nécessaires à la compréhension de la simulation;
3. Clarification des caractéristiques de l'interface de jeu;
4. Activités de familiarisation avec l'environnement de jeu;
5. Réalisation du jeu compétitif entre des équipes d'étudiantes et d'étudiants;
6. Retour sur l'expérience vécue et sur les apprentissages réalisés (Gouveia et coll., 2011).

Il importe de noter que l'étude réalisée par Gouveia et ses collaborateurs a révélé que, dans l'apprentissage par le jeu sérieux, la présence de l'enseignante ou de l'enseignant continue d'être importante en tant que guide et accompagnateur.

Avantages

Le jeu sérieux :

- améliore le contrôle qu'ont les apprenantes et les apprenants sur leurs propres apprentissages;
- permet de réduire ou de supprimer les contraintes du présentiel, mais également de proposer un apprentissage ludique, particulièrement orienté vers les natifs du numérique;
- encourage le travail en équipe et la collaboration, notamment par la création d'une dynamique de groupe autour du jeu;
- propose un cycle d'apprentissage basé sur l'expérimentation et la réflexion (Cohard, 2015);
- renforce la socialisation, le dialogue et l'échange d'idées, la prise de décisions en groupe et le consensus;
- accroît l'autonomie d'apprentissage, la créativité et l'analyse critique.

Enfin, par ses aspects multimédias, le jeu sérieux vise un réel apprentissage expérientiel systémique en amenant l'étudiante ou l'étudiant à voir, à entendre, à ressentir, à expérimenter et à interpréter (Gouveia et coll., 2011).

Défis

Selon Gouveia et coll. (2011), les jeux sérieux sont peu utilisés en éducation en raison de stéréotypes et préjugés au regard de l'utilité du jeu : « if you're playing you're not studying ».

Pour permettre de développer les compétences du XXI^e siècle (ex. : communication et collaboration, habiletés sociales et culturelles, créativité, jugement critique, résolution de problèmes, flexibilité et adaptabilité, gestion des conflits, initiative et esprit d'entreprise), le jeu sérieux doit exiger une collaboration étroite et complexe entre les étudiantes et les étudiants ainsi que présenter des scénarios d'apprentissage riches et authentiques (Romero, Usart, & Ott, 2015).

5.9 Le jeu de rôle

Description

« On peut considérer le jeu de rôles comme un type particulier de simulation où l'on met l'accent sur la spontanéité et l'empathie : l'acteur-étudiant est censé se mettre autant que possible à la place du personnage » (Legendre, 2005, pp. 814-815).

Le jeu de rôle est une technique d'animation appartenant aux méthodes actives, c'est-à-dire qui suscitent la participation et favorisent l'apprentissage par l'action. Le jeu de rôle fait appel à la mise en scène d'une situation problématique où des personnes tiennent des rôles déterminés (Mucchielli, 1983 dans S. Torres & Tremblay, 2016).

Jeu de rôle : un exemple

Le jeu de rôle est, par exemple, utilisé en science politique afin que les étudiantes et les étudiants conçoivent une stratégie de communication et d'argumentation au regard de problématiques ou de situations spécifiques en fonction des différents rôles qui leur sont attribués.

Processus

De façon générale, le jeu de rôle comporte trois phases :

1. La préparation, pendant laquelle les participantes et les participants prennent connaissance du rôle qui leur est attribué, des enjeux, des objectifs, des motivations et des logiques de chaque personnage;
2. Le jeu de rôle proprement dit, où, à partir d'une mise en situation, les actrices et acteurs se comportent selon leur rôle respectif;
3. Le retour sur le jeu de rôle, pendant lequel les apprenantes et les apprenants analysent la scène qui s'est jouée (Romainville, 2007).

Avantages

Le jeu de rôles :

- offre aux étudiantes et aux étudiants « la possibilité de vivre de l'intérieur le point de vue des acteurs et de se rendre compte, sur la base d'une expérience, de la diversité des rôles sociaux tenus par les uns et par les autres en rapport à une problématique générale » (Romainville, 2007, p. 3);
- augmente la motivation à apprendre, l'engagement et la confiance en soi;
- facilite une compréhension plus approfondie et critique des savoirs complexes;
- développe l'empathie et la prise en considération de points de vue différents;
- permet de réaliser les conséquences de ses paroles, faits et gestes;
- permet de recréer, dans la classe, des processus complexes et dynamiques du milieu professionnel;
- encourage la créativité et le jugement critique;
- permet le développement d'habiletés de négociation et de médiation (Shapiro & Leopold, 2012).

Défis

Le jeu de rôles nécessite une bonne préparation préalable et un encadrement serré afin qu'il ne bifurque pas de l'apprentissage au divertissement. Il est également important de s'assurer que le jeu de rôles, en tant que stratégie pédagogique pouvant favoriser l'apprentissage expérientiel, ne dévie pas d'une représentation du réel à une situation purement imaginaire (Shapiro & Leopold, 2012).

5.10 Le débat

Description

Le débat est un « type de discussion qui implique non seulement un échange d'informations, mais aussi une confrontation d'opinions entre deux ou plusieurs personnes,

ou entre des groupes, à propos d'un thème particulier afin que chacun justifie ses positions, ses engagements, ses perceptions, ses projets et qu'une clarté des points de vue transcende les distorsions, les oppositions et les présuppositions » (Legendre, 2005, p. 345).

Selon Wade Zorwick et Wade (2016), la culture universitaire en général est une culture de l'argumentation et les démocraties sont des sociétés où le débat est central. Celui-ci peut aider les étudiantes et les étudiants à participer non seulement à la « conversation académique », mais également au discours public. Le débat soutient le dialogue et la prise de décisions en groupe (Jeong & Liu, 2017). À travers les interactions du débat, les étudiantes et les étudiants apprennent à respecter l'opinion des autres et ils réalisent que les personnes en désaccord avec eux peuvent avoir des préoccupations légitimes qui méritent d'être considérées (Wade Zorwick & Wade, 2016). Le savoir est ainsi négocié et socialement construit en tant que résultat d'un conflit engendré par les échanges sociaux; le conflit étant la force première conduisant à la réflexion critique (Jeong & Liu, 2017). L'individu qui pratique ce type de réflexion développe des « dispositions de la pensée » qui l'encouragent à analyser, à évaluer et à questionner en faisant preuve d'ouverture d'esprit (Wade Zorwick & Wade, 2016).

Selon Kuhn (2010) et Wade Zorwick et Wade (2016), le savoir se construit par la recherche, l'analyse, la comparaison, l'évaluation, l'inférence et l'argumentation, qui sont toutes des activités bien soutenues par le débat. Enfin, le débat constitue une stratégie pédagogique qui peut être utilisée dans n'importe quel programme ou cours, tant en présentiel qu'à distance (Hogan, Kurr, Johnson, & Bergmaier, 2016; Jeong & Liu, 2017). Il s'agit d'une stratégie flexible et dynamique pouvant être adaptée aux objectifs d'apprentissage, aux contraintes de temps ainsi qu'aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants (Wade Zorwick & Wade, 2016).

Débat : quelques exemples

Le débat pourrait être fort approprié pour amener les étudiantes et les étudiants à réfléchir et à se positionner sur des sujets complexes tels que :

- La gestion du don d'organes en sciences de la santé;
- L'accompagnement médical à mourir en sciences des religions;
- L'engagement politique et citoyen en sciences sociales;
- Le réchauffement climatique en sciences de la nature;
- Les inégalités sociales et l'exclusion en sciences humaines.

Processus

Johnson et Johnson (1995), cités dans Wade Zorwick et Wade (2016), ont développé un processus d'introduction du débat dans les cours largement reconnu et étudié. Le processus implique de diviser le groupe d'étudiantes et d'étudiants en deux équipes comprenant chacune une position différente sur un sujet controversé. Après un temps de recherche et de préparation, les équipes présentent chacune leurs arguments et engagent

une discussion sur les idées en opposition, agissant comme avocat de leurs visions respectives. L'étape suivante amène chaque équipe à adopter la position inverse de celle initialement défendue. Après ce second tour d'argumentation, le processus se poursuit par une conversation ouverte de groupe au cours de laquelle les points de désaccord sont analysés en vue d'établir des consensus et d'en faire rapport. En tant qu'activité d'apprentissage expérientiel, le débat se conclut par une réflexion sur l'expérience vécue.

Avantages

Le débat apprend à l'étudiante ou à l'étudiant à être un meilleur communicateur et un auditeur critique ainsi qu'un meilleur citoyen informé, responsable et engagé. Il permet à l'étudiante ou à l'étudiant de développer des compétences en recherche et de structurer des arguments bien raisonnés. Le débat soutient également la résolution collégiale des problèmes et une plus grande appréciation de la diversité des perspectives et opinions dans la société complexe et multiculturelle actuelle (Hogan et coll., 2016).

De plus, le débat :

- constitue une forme supérieure d'activité cognitive (Jeong & Liu, 2017);
- accroît la capacité de réflexion et de raisonnement (Marzano, 2012);
- amène l'étudiante ou l'étudiant à construire une compréhension en profondeur du sujet à l'étude;
- améliore les capacités d'interprétation, d'expression et de pensée critique;
- consolide le sens éthique, le respect d'autrui et la coopération, le sens des responsabilités morales, l'autodiscipline et la capacité d'écoute active;
- promeut l'engagement citoyen et politique;
- accroît la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Hogan et coll., 2016).

Défis

Les préconceptions et les biais dans le processus de raisonnement de l'étudiante ou de l'étudiant peuvent inhiber la qualité de l'argumentation, en particulier lorsque celle-ci ou celui-ci est fortement opposé à l'affirmation ou à la revendication étudiée. Il est donc important d'aborder d'entrée de jeu ces préconceptions et biais et d'en tenir compte (Jeong & Liu, 2017).

Le débat est d'une grande efficacité, lorsque pratiqué à travers le temps. Les expériences accumulées permettent aux étudiantes et aux étudiants de se sentir confortables dans un monde où les idées sont partagées et expliquées et où le désaccord est naturel et non menaçant. Cette façon de voir le monde ne provient pas d'activités isolées, mais est plutôt développée dans le cadre d'expériences significatives situées dans différents contextes. Le débat doit donc faire l'objet de plusieurs expériences avant que les étudiantes et les étudiants tirent pleinement profit de ses avantages (Wade Zorwick & Wade, 2016).

6 CONCLUSION

Le document-cadre sur la formation axée sur l'apprentissage expérientiel vise à soutenir la communauté universitaire dans sa recherche de moyens pour enrichir l'expérience étudiante et offrir aux étudiantes et aux étudiants des occasions d'apprentissage actif et significatif. La diversité des stratégies d'apprentissage expérientiel proposées aidera chaque programme à innover afin de « créer une expérience riche, stimulante et intégrée³ » qui engage les étudiantes et les étudiants dans un processus dynamique de construction de leurs savoirs, de développement de leurs habiletés et compétences ainsi que d'enrichissement de leurs capacités réflexives et de leur jugement critique. Afin de soutenir les développements en matière d'apprentissage expérientiel, des mesures de soutien financier et pédagogique seront élaborées en vue d'aider les enseignantes et les enseignants à miser sur une pédagogie active et engageante.

D'autres mesures seront progressivement implantées pour atteindre les différents objectifs de l'axe « Expérience » de la Planification stratégique, soit ceux d'enrichir l'expérience étudiante, d'intensifier l'internationalisation ainsi que d'accompagner les personnes dans leurs apprentissages tout au long de la vie.

³ Université Laval. (2018a). Oser, inspirer, entreprendre, ensemble l'avenir. Plan d'action 2017-2022, p. 8.

7 RÉFÉRENCES

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., & Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education, 38*(9), 1239-1258.
- Bacon, K. L., & Peacock, J. (2016). Making the most of the university campus for teaching ecology. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences, 11*(1), 1-5.
- Bailey, S. F., Barber, L. K., & Nelson, V. L. (2017). Undergraduate internship supervision in psychology departments: use of experiential learning best practices. *Psychology Learning and Teaching, 16*(1), 74-83.
- Bass, R. (2012). Disrupting ourselves. The problem of learning in Higher Education. *Educause Review*.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (Eds.). (2013). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*. Philadelphia: Kogan Page.
- Beard, D. F. (2007). Assessment of internship experiences and accounting core competencies. *Accounting Education: an international journal, 16*(2), 207-220.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D., & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based learning in engineering and medicine: determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 6*(2), 7-30.
- Bell, B. S., Kanar, A. M., & Kozlowski, S. W. J. (2008). Current issues and future directions in simulation-based training in North America. *The International Journal of Human Resource Management, 19*(8), 14-16.
- Benhaberou-Brun, D. (2017). Apprendre grâce à la simulation. *Perspective infirmière, 14*(3), 26-30.
- Brousseau, J., Dodier, C., & Saint-Laurent, P. (2001). L'étude de cas : un outil pédagogique stimulant et professionnalisant. *Magazine électronique du CAPRES, 1*-3.
- Caspersz, D., & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education, 42*(4), 685-700.
- Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). (2019). Pédagogie par projet. *Outil d'aide à la scénarisation*.
- Chambers, D., & Lavery, S. (2017). Introduction to service-learning and inclusive education. *Service-Learning, 3*-19.
- Chen, Q., & Fortune, A. E. (2017). Student perceptions of the learning process during undergraduate field practicum: a qualitative study. *Social work education, 36*(5), 467-480.
- Cohard, P. (2015). L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie. *@GRH, 16*, 11-40.
- Dias, E. (2011). Stratégies pour enseigner de façon dynamique. *Café pédagogique, 4*-5.
- El-Mowafy, A. (2014). Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(2), 223-241.
- Fenwick, T. J. (2001). Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives. *Information Series, 385*.
- Fieldsend-Danks, P. (2016). The Dialogues project: students as partners in developing research-engaged learning. *Art, Design & Communication in Higher Education, 15*(1), 89-102.

- Gerken, M., Rienties, B., Gierbersd, B., & Könings, K. D. (2012). Enhancing the academic internship learning experience for business education—a critical review and future directions. P. Van den Bossche (Ed.), *Learning at the Crossroads of Theory and Practice* (Vol. Advances in business Education and Training, pp. 7-22). London: Springer.
- Gouveia, D., Lopes, D., & Vaz de Carvalho, C. (2011). *Serious gaming for experiential learning*. Paper presented at the 41st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Rapid City, SD.
- Hogan, J. M., Kurr, J. A., Johnson, J. D., & Bergmaier, M. J. (2016). Speech and debate as civic education. *Communication Education, 65*(4), 377-381.
- Jarvis, P. (2012). Learning from every day life. *Human & Social Studies, Research and Practice, 1*(1), 1-20.
- Jeong, A., & Liu, Z. (2017). The Effects of prior beliefs on student interactions in online debates. *TechTrends, 61*, 115-120.
- Johnston, W. W., Webster, J. E., & Wilson, C. J. (2017). An Introductory Research Experience in Mathematics for Undergraduates. *PRIMUS, 27*(4-5), 451-460.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, New Jersey.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education, 94*, 810-824.
- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique*. Québec.
- Lee, S. J., Wilder, C., & Yu, C. (2018). Exploring students' perceptions of service-learning experiences in an undergraduate web design course. *Teaching in Higher Education Studies, 23*(2), 212-226.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin (Ed.).
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education, 62*, 5-16.
- Lindh, J., Annerstedt, C., Besier, T., Matheson, G. O., & Rydmark, M. (2016). Evaluation of parallel authentic research-based courses in human biology on student experiences at Stanford University and the University of Gothenburg. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning, 16*(5), 70-91.
- Mains, S. P. (2014). Fieldwork, heritage and engaging landscape texts. *Journal of Geography in Higher Education 38*(4), 525-545.
- Marvell, A., & Simm, D. (2018). Emotional geographies experienced during international fieldwork: an evaluation of teaching and learning strategies for reflective assessment. *Journal of Geography in Higher Education, 42*(4), 515-530.
- Marzano, R. J. (2012). Teaching argument. *Educational Leadership, 80*-81.
- McNew-Birren, J., & van den Kieboom, L. A. (2017). Exploring the development of core teaching practices in the context of inquiry-based science instruction: an interpretive case study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 66*, 74-87.
- Mesny, A. (2016). *Guide de production de cas pédagogiques*. HEC Montréal.
- Niehaus, E. K., Holder, C., Rivera, M., Garcia, C. E., Woodman, T. C., & Dierberger, J. (2017). Exploring integrative learning in service-based alternative breaks. *The Journal of Higher Education, 88*(6), 922-946.

- Niewolny, K. L., & Wilson, A. L. (2011a). Are all contexts learning contexts? Rethinking the relationships between learning and context in adult learning theory. *Adult Education Research Conference*, 502-508.
- Niewolny, K. L., & Wilson, A. L. (2011b). Social learning for/in adult education? A discursive review of what it means for learning to be social. *Contemporary Issues in Adult Education* (pp. 340-348). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oliver, C., Leader, S., & Kettridge, N. (2018). Birmingham Bog outdoor laboratory: potentials and possibilities for embedding field-based teaching within the undergraduate classroom. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 442-459.
- Peacock, J., Mewis, R., & Rooney, D. (2018). The use of campus based field teaching to provide an authentic experience to all students. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 531-539.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., . . . Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Penny, K., Frankel, E. B., & Mothersill, G. (2012). *Curriculum, climate and community: a model for experiential learning in Higher Education*.
- Pépin, Y. (Ed.) (2018). *Intervention psychosociale. Perspective interactionniste stratégique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Poellhuber, B. (2019). Étude de cas. *Outil d'aide à la scénarisation*.
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Educ Today*, 31, 204-207.
- Reverdy, C. (2013). Les projets pédagogiques ne s'improvisent pas! *Uniciel*.
- Ricke, A. (2018). Finding the right fit: helping students apply theory to service-learning contexts. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 8-22.
- Roberts, J. (2018). From the Editor: the possibilities and limitations of experiential learning research in Higher Education. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 3-7.
- Romainville, M. (2007). Un exemple de méthode active : le jeu de rôle. *Réseau 64. Service de pédagogie universitaire. Université de Namur*.
- Romero-Garcia, D., Sanchez-Busques, S., & Luis Lalueza, J. (2018). Exploring the value of service learning: students' assessments of personal, procedural and content learning. *Estudio Sobre Education*, 35, 557-577.
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10(2), 148-177.
- Schwartz, M. (2012). *Best practices in experiential learning*. Ryerson University.
- Shapiro, S., & Leopold, L. (2012). A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal*.
- Su, Y. (2015). An investigation into the contents and aspects of college students' reflective thoughts during field experience. *Innovations in Education & Teaching International*, 52(3), 322-334.
- Summerlee, A. J. S. (2018). Inquiry-based learning: a socially just approach to Higher Education. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(4), 406-418.
- Theroux, J. M. (2009). Real-time case method: analysis of a second implementation. *Journal of Education for Business*, 84(6), 367-373.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning.
- Titus, S. (2016). Five tips on how to set up a meaningful internship program. *Canadian HR Reporter*, 29(9), 19-20.

- Torres, M. H., Martin, F. D., Tirado, J. L. A., & Laprida, M. I. M. (2017). Effects of a service-learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(1), 126-146.
- Torres, S., & Tremblay, M.-A. (2016). Le jeu de rôle comme outil de sensibilisation et de transfert de connaissances : le cas de l'insalubrité résidentielle. *Nouvelles pratiques sociales, 28*(2), 295-306.
- Université Laval. (2018a). Oser, inspirer, entreprendre, ensemble l'avenir. Plan d'action 2017-2022.
- Université Laval. (2018b). Oser, inspirer, entreprendre, ensemble l'avenir. Planification stratégique 2017-2022.
- University of New Brunswick. (2014). *Experiential education: new opportunities for transforming the student experience*.
- Waddell, J., Robinson, P., & Wehbi, S. (2018). Bridging the theory/practice divide in professional programs: is experiential learning the solution? *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 11*(1), 1-16.
- Wade Zorwick, L., & Wade, J. M. (2016). Enhancing civic education through the use of assigned advocacy, argumentation, and debate across the curriculum. *Communication Education, 65*(4), 434-444.
- Wallin, P., Adawi, T., & Gold, J. (2017). Linking teaching and research in an undergraduate course and exploring student learning experiences. *European Journal of Engineering Education, 42*(1), 58-74.
- Warren-Gordon, K., & Santamaria Graff, C. (2018). Critical service-learning as a vehicle for change in Higher Education courses. *Change: The Magazine of Higher Learning, 50*(6), 20-23.
- Wurdinger, S., & Rudolph, J. (2009). Teaching practices that improve student learning: five experiential approaches. *Journal of teaching and learning, 6*(1), 1-13.
- Yu, Y., & Hunt, J. A. (2016). A connected space for early experiential learning in teacher education. *Global Education Review, 3*(4), 33-53.