

Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage

L'apprentissage authentique pour préparer les personnes étudiantes à la vie professionnelle

<https://www.uqac.ca/carrefour/apprentissage-authentique/>



L'apprentissage authentique pour préparer les
personnes étudiantes à la vie professionnelle
Février • 2025

DÉCOUVRIR →

Sommaire

- [Description](#)
- [Bonnes pratiques](#)
- [Partage d'expériences](#)
- [Retombées](#)

**« Les tâches d'apprentissage authentiques permettent de faire
de l'éducation un processus plutôt qu'un produit. »**

(Traduction libre, Herrington, 2006)

Dans l'enseignement universitaire, les situations authentiques sont devenues un levier essentiel pour rapprocher les apprentissages des réalités concrètes auxquelles les personnes étudiantes seront confrontées. Elles se distinguent par leur capacité à les placer dans des contextes inspirés du monde réel, leur permettant d'expérimenter des défis complexes et significatifs.

En intégrant des situations authentiques dans les pratiques pédagogiques, on stimule la motivation et l'engagement des personnes étudiantes dans des situations complexes tout en favorisant le transfert des apprentissages théoriques

réalisés en classe. Ces approches permettent aussi de dépasser les limites des évaluations traditionnelles en offrant des expériences riches et formatrices, tout en réduisant les risques de tricherie ou de plagiat.

Ce dossier examine les caractéristiques des situations authentiques, propose des bonnes pratiques pour les intégrer efficacement en classe, analyse les défis et enjeux qu'elles posent et offre des pistes concrètes pour leur mise en œuvre dans les cours universitaires.

Qu'est-ce qu'une situation d'évaluation authentique?

La situation authentique peut être définie selon les caractéristiques suivantes (1,3,4-11) :

	Caractéristiques	Précisions
1	L'aspect réaliste du contexte d'apprentissage	Une situation authentique doit intégrer des compétences et savoirs directement applicables aux défis du milieu professionnel. En reproduisant les tâches réelles des praticiens, elle aide les personnes étudiantes à comprendre la pertinence de leurs apprentissages et à se préparer efficacement à leur future carrière.
2	L'accomplissement d'une réalisation plutôt que la reprise d'information	Contrairement aux exercices traditionnels, ces situations n'offrent pas de réponse unique : chaque personne est amenée à élaborer sa propre solution en s'investissant activement dans le processus d'apprentissage. Cette approche encourage le transfert des apprentissages en demandant l'application des connaissances dans un contexte concret et significatif.
3	La proposition de tâches complexes qui favorisent le	Ces tâches visent à intégrer différents savoirs de manière dynamique pour élaborer des solutions inédites et adaptées. Elles sont volontairement « mal définies », c'est-à-dire ouvertes, afin de pousser les

	jugement et l'innovation	personnes apprenantes à identifier par elles-mêmes les étapes nécessaires pour atteindre l'objectif. Cette approche favorise non seulement l'autonomie, mais aussi la réflexion critique et la créativité dans la résolution de problèmes.
4	La consultation entre les personnes étudiantes et l'offre de rétroaction en vue d'améliorer les réalisations	Elles offrent un espace où les échanges entre pairs encouragent une culture d'essais et d'erreurs, permettant d'améliorer progressivement le produit final. Ce type d'approche s'inscrit dans une démarche à long terme, exigeant un engagement soutenu et significatif qui contribue à des apprentissages durables. En donnant lieu à des réalisations variées, ces situations permettent à chacun et chacune de tirer des apprentissages individuels tout en partageant des connaissances communes. La rétroaction devient alors un outil essentiel pour guider et enrichir le processus, plutôt que de simplement sanctionner le résultat final.
5	La forte motivation qui dépasse le désir d'obtenir une bonne note	Les personnes étudiantes, engagées dans une démarche d'apprentissage authentique ayant du sens, peuvent alors ressentir un fort sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir, ayant ainsi le potentiel d'augmenter leur motivation à apprendre.
6	L'incitation à la collaboration entre les personnes étudiantes	Les personnes étudiantes peuvent assister à distance (en mode synchrone ou asynchrone) ou en présence à une séance qui se donne en présentiel.

À cela s'ajoute une plus-value importante, soit le fait de limiter le [plagiat et la tricherie](#) (12).

Bonnes pratiques

Quelles sont les pratiques recommandées pour mettre en place des situations authentiques dans un contexte universitaire ?

Il est essentiel de garder en tête que les situations authentiques ont pour objectif de rallier l'apprentissage académique aux expériences professionnelles ou de la vie réelle. Pour atteindre cet objectif, plusieurs pratiques pédagogiques sont à préconiser.

La mise en œuvre de problèmes réels (13)

La résolution de problèmes réels peut prendre plusieurs formes puisque ces derniers peuvent provenir de domaines variés. Il pourrait s'agir de :

- problèmes ayant réellement été observés dans les années antérieures par les personnes enseignantes (expériences personnelles, catastrophes nécessitant des interventions, procès publics, etc.);
- demandes de compagnies ou de personnes professionnelles désirant répondre à un problème spécifique (offre de solutions fictives ou alors de réelles solutions);
- problèmes ayant été inventés, mais plausibles.

Une caractéristique des problèmes réels est qu'ils n'ont pas qu'une seule bonne réponse : il peut y avoir une multitude de réponses possibles.

Afin de mettre en place une stratégie d'apprentissage basée sur l'approche par problèmes, consulter ce [document](#).

L'utilisation de matériel (ou outils) authentique (14-15)

Il peut s'agir

- de vidéos, de matériel audio ou d'articles de journaux (en apprentissage des langues, par exemple);
- d'outils propres à certaines professions (comme les outils en géologie ou alors des équipements de laboratoire);

- de vraies productions d'élèves devant être analysées par des personnes étudiantes du domaine de l'enseignement;
- de logiciels de création 3D étant utilisés dans les compagnies de création visuelle;
- etc.

Ce matériel authentique est important puisqu'il augmente l'engagement et la motivation chez les personnes étudiantes en plus d'augmenter l'autonomie des personnes nouvellement arrivées sur le marché du travail.

La mise en place d'un processus de rétroaction (20, 24)

La mise en place d'un processus de rétroaction consiste à organiser et structurer des échanges constructifs visant à guider les personnes étudiantes dans l'amélioration de leurs apprentissages et réalisations. Ce processus repose sur plusieurs éléments clés :

- **Offrir une rétroaction descriptive et spécifique** : La rétroaction devrait se concentrer sur des aspects précis du travail ou de la démarche. Elle doit décrire ce qui a été bien fait, ce qui peut être amélioré et comment y parvenir, tout en évitant des jugements vagues ou généraux.
- **Encourager la participation active** : La rétroaction ne doit pas être un processus unilatéral. Les personnes étudiantes devraient être encouragées à poser des questions, à réfléchir à leurs propres progrès et à proposer des idées pour améliorer leurs travaux.
- **Prévoir des itérations** : Un bon processus de rétroaction s'inscrit dans la durée, avec plusieurs occasions pour les personnes étudiantes de retravailler leurs réalisations après avoir reçu des commentaires. Cela les aide à progresser graduellement et à intégrer les apprentissages de manière durable.
- **Adopter une approche bienveillante et constructive** : La rétroaction doit être formulée de manière à encourager les personnes étudiantes, en mettant l'accent sur le potentiel d'amélioration et en valorisant leurs efforts.

La proposition de défis affectifs et cognitifs appropriés (20)

Il est important de créer un environnement qui prenne en compte à la fois les défis cognitifs et affectifs des personnes étudiantes. Un tel contexte doit offrir des situations réalistes et des tâches cognitives stimulantes et équilibrées pour ne pas être trop faciles ni trop difficiles. Il doit également susciter des défis affectifs qui renforcent la motivation des personnes étudiantes.

La mise en place d'un système de mentorat (13)

Un système de mentorat peut considérablement favoriser le développement des compétences des personnes étudiantes et faciliter leur insertion professionnelle. En effet, l'accompagnement d'une personne étudiante par une personne professionnelle lui permet de découvrir les compétences requises pour exercer dans la profession, de discuter pour mieux comprendre les réalités du milieu professionnel et de tisser des liens durables. Ce processus aide aussi à réduire l'anxiété liée à la fin des études et à l'entrée dans le milieu professionnel.

L'utilisation de cas réalistes (16, 17-19, 21)

Dans la réalité, les questions auxquelles les travailleurs et travailleuses doivent répondre sont souvent complexes et n'ont pas forcément de « bonnes réponses ». C'est la raison pour laquelle il importe d'exposer les personnes apprenantes à des questions complexes dont les réponses ne sont pas toujours uniques. Cette pratique peut d'abord être déstabilisante puisque les personnes étudiantes sont habituées aux questions à une seule réponse. Ainsi, pour faciliter la transition, il peut être intéressant de travailler en grand groupe afin de se familiariser avec le type de cas réels qui seront proposés. Il est aussi important de mettre en lumière la ressemblance entre ces situations et le monde du travail.

Afin de mettre en place une stratégie d'apprentissage basée sur l'apprentissage par la méthode des cas, consulter ce [document](#).

La proposition de projets collaboratifs (22)

Il est également conseillé d'intégrer des projets collaboratifs, car ceux-ci reproduisent l'interdépendance propre au milieu professionnel et favorisent le développement de compétences en résolution de problèmes, en travail d'équipe et

en créativité. Ces projets offrent aussi l'occasion de valoriser les forces individuelles des membres du groupe, tandis que les échanges en équipe permettent un codéveloppement enrichissant des compétences.

L'adoption d'une posture de leader ou de guide par la personne enseignante (23)

La personne enseignante doit adopter une posture de leader authentique (23). Cela implique une conscience claire de son rôle, qui consiste à accompagner les personnes étudiantes dans le développement de leurs compétences et connaissances, plutôt qu'à se limiter à transmettre de l'information. Cette posture repose également sur une transparence relationnelle, où la personne enseignante partage son rôle, ses impressions et ses opinions avec les personnes étudiantes, favorisant ainsi une relation de confiance et une ouverture propice à leur apprentissage et à leur développement.

Partage d'expériences de personnes enseignantes de l'UQAC

Projet : Création d'une planification d'une année complète d'une personne enseignante au secondaire - Ugo Collard Fortin

Ugo Collard-Fortin – Chargé de cours au département des sciences de l'éducation

Ugo Collard-Fortin, chargé de cours à l'UQAC, met en place des situations authentiques depuis plusieurs années dans ses cours. Dans le cadre d'un cours de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire, chaque personne étudiante se voit attribuer une tâche d'enseignement fictive, puis elle doit réaliser une planification à moyen et long terme des contenus à enseigner selon la tâche qui lui est assignée, comme elle le ferait en tant qu'enseignante.

S'inspirant du modelage, l'enseignant présente d'abord les meilleures pratiques pour arriver à créer la planification demandée. Par la suite, il continue d'offrir un accompagnement, mais cette fois en laissant plus d'autonomie aux personnes étudiantes. Ces dernières sont par ailleurs invitées à soumettre leurs productions pour une première évaluation formative au terme de laquelle des conseils et des

suggestions leur sont formulés pour améliorer la production en fonction des attentes.

Cette activité authentique exige que la personne enseignante adopte une posture d'échange avec les personnes étudiantes et qu'elle soit transparente quant à ses choix pédagogiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Son rôle est de les aider et de les accompagner dans le développement de leurs compétences. Il explique aussi que cette relation implique un grand engagement, tant de la part de la personne enseignante que de la personne étudiante.

Élément déclencheur



Bien que les enseignements précédents permettaient d'aborder une foule de contenus de manière plus théorique, ils ne permettaient pas de préparer concrètement les personnes étudiantes aux réalités du monde du travail.



Défis rencontrés

Certains défis ont été rencontrés lors de la mise en place de ce projet authentique.

- Le fait de changer le contenu et la planification de son cours peut paraître exigeant. Toutefois, en adoptant une posture réflexive, le changement peut se faire sur plusieurs années.
- Il peut également être difficile de trouver un équilibre entre la théorie et la pratique. Néanmoins, des intentions pédagogiques bien définies facilitent l'atteinte de cet équilibre.
- La disposition des classes constitue également un défi puisque le fait d'avoir des bureaux disposés en rangées peut freiner le travail en équipe et complexifier les périodes d'échange.
- Les projets authentiques exigent un grand engagement de la part de la personne enseignante qui doit accompagner les personnes étudiantes, offrir beaucoup de rétroaction et demeurer disponible pour leur venir en aide.

- Du côté des personnes étudiantes, il appert que les projets authentiques augmentent parfois leur niveau de stress puisqu'elles sont habituées à des enseignements magistraux et à des évaluations dans lesquelles les réponses attendues sont restreintes. Elles ont aussi l'impression que la tâche proposée est particulièrement difficile.



Retombées

Quelques retombées intéressantes ont été constatées à la suite de la mise en place des situations d'enseignement authentiques.

- Les personnes étudiantes font preuve de plus d'organisation et d'autonomie : elles trouvent leurs repères facilement dans les milieux scolaires et elles se sentent réellement outillées pour affronter les exigences professionnelles.
- Le travail en équipe permet de développer des compétences de collaboration essentielles en enseignement.
- Ce projet authentique permet à l'enseignant de repérer les personnes qui semblent moins engagées dans leur projet d'étude, offrant ainsi l'occasion d'intervenir rapidement et de leur venir en aide.



« L'UQAC accueille bien les initiatives d'enseignement. Il s'agit d'une université à taille humaine qui offre une certaine agilité, ce qui permet d'innover au niveau de la pédagogie. L'UQAC, en faisant preuve de flexibilité, offre l'occasion de développer de nouvelles stratégies d'enseignement. »

Ugo Collard-Fortin – Chargé de cours

Création numérique d'une publicité avec des contraintes de sujet et de temps reproduisant les contraintes des milieux professionnels - Robin Tremblay

Robin Tremblay – Professeur à l'École NAD

Dans le cadre d'un cours de création numérique, les personnes étudiantes sont regroupées en équipes et se voient attribuer des sujets au hasard. Elles doivent alors créer une publicité grâce aux techniques de production apprises. Elles n'ont que quelques semaines pour terminer l'ensemble du projet (le facteur temps est important dans ce milieu). L'enseignant révise toutes les étapes du projet, émet des suggestions et offre du soutien durant le processus. Il s'agit donc d'un accompagnement important et d'une activité tant formative que sommative.

Lorsque tous les projets de publicités sont complétés, Robin les soumet à des personnes professionnelles en exercice afin que celles-ci puissent contribuer à l'évaluation en offrant des commentaires conformes aux exigences du milieu.

Élément déclencheur



Dans les premières années de son enseignement, Robin proposait des projets de création intéressants, mais qui ne permettaient pas tout à fait de préparer les personnes étudiantes aux réalités du monde du travail, notamment en ce qui a trait au temps dont les professionnels disposent pour réaliser leurs créations. Les personnes nouvellement embauchées avaient donc de la difficulté à s'adapter lors de leur insertion professionnelle.



Défis rencontrés

Quelques défis se posent d'un trimestre à l'autre lors de la mise en place de ces projets.

Tout d'abord, il est important d'offrir beaucoup de soutien et de rétroaction lors de la réalisation des projets. Cette pratique implique un investissement important en termes de temps. Cela exige également de la

personne enseignante qu'elle soit en mesure de s'adapter aux différents styles variés des personnes apprenantes.

De plus, le travail d'équipe constitue aussi un défi pour deux raisons. Premièrement, les personnes étudiantes n'ont pas toutes les mêmes connaissances antérieures, ce qui peut désavantager certaines personnes à l'intérieur d'une équipe.

Aussi, toutes les personnes d'une équipe n'ont pas nécessairement les mêmes intérêts. Il est donc difficile de réaliser les travaux d'équipe en n'ayant pas la même vision.

Finalement, il est essentiel d'être à jour avec les réalités du marché du travail, notamment dans le domaine numérique qui évolue très rapidement. Il est donc nécessaire de garder le contact avec des professionnels pour que les situations d'apprentissage authentiques soient bien représentatives de la réalité.



Retombées

La réalisation de projets dont les contraintes de réalisation sont semblables à celles étant réellement vécues dans le monde du travail permet de préparer les personnes étudiantes à la réalité et à diminuer leur anxiété en début de carrière.

L'occasion de créer en utilisant diverses techniques numériques permet aux personnes étudiantes de découvrir leurs préférences et de se diriger vers ce qui les intéresse réellement en termes de carrière.

Aussi, les créations réalisées dans le cadre de ce projet authentique contribuent à la réalisation d'un portfolio qui permet de démontrer aux futurs employeurs les compétences développées pendant leur parcours à l'École NAD.



« Je travaille avec la critique constructive. Mon rôle est de les amener à avancer, à dépasser leurs limites et à faire les apprentissages visés. Je suis vraiment là pour les accompagner dans tout le processus. »

Robin Tremblay – professeur à l'École NAD –
domaine de la création numérique

Analyse de cas authentiques - Guylaine Duval

Guylaine Duval – Professeure au département des sciences économiques et administratives

Dans les cours de sciences comptables dans lesquels elle enseigne, Guylaine Duval propose aux personnes étudiantes de travailler avec des cas authentiques. Elle le fait de trois façons différentes.

1. Les cas authentiques sont utilisés pour faciliter la compréhension des notions théoriques et pratiques. Ils sont présentés à l'ensemble de la classe et celle-ci est divisée en sous-groupes par la suite en fonction des problématiques. Les personnes étudiantes interviennent sur leur partie de la problématique en équipes. Ensuite, elles partagent leur travail en grand groupe, discutent du cas, puis rédigent une réponse adaptée à la situation.
2. Les cas authentiques sont utilisés afin de faire des évaluations qui peuvent être formatives ou sommatives. Se préparant d'abord de manière individuelle en lisant le cas authentique, les personnes étudiantes doivent, en classe, travailler en équipe et se concerter afin de créer un plan de réponse. À la fin du cours, la professeure lit les plans et offre de la rétroaction afin de les amener à aller plus loin et pour améliorer leur compréhension du cas. Par la suite, les équipes répondent au cas proposé. Il est parfois possible pour les personnes étudiantes de se référer à des professionnels externes spécialistes du sujet pour approfondir leurs réactions en fonction des cas soumis et pour comprendre comment les problématiques soulevées sont surmontées dans le monde du travail.
3. Les personnes étudiantes sont parfois mises devant des cas intégrateurs, c'est-à-dire des cas authentiques qui regroupent les apprentissages visés

dans plusieurs cours du baccalauréat. Ce type de cas permet ainsi de mobiliser l'ensemble des compétences acquises dans les cours concernés.



Défis rencontrés

Le premier défi est lié à la création des cas authentiques. Celle-ci peut prendre beaucoup de temps, notamment lors de la création d'un cas intégrateur impliquant plusieurs cours, puisqu'on doit s'assurer que les cas sont cohérents et qu'ils permettent de développer les compétences visées. De plus, les études de cas sont accompagnées de grilles d'évaluation qui sont appelées à être modifiées puisque les points de vue des personnes étudiantes peuvent mener vers une autre interprétation que celle prévue initialement. Il faut donc faire preuve de flexibilité pour adapter les cas et les exigences de correction au besoin. Les grilles à échelle descriptive peuvent en faciliter l'évaluation. De plus, les personnes étudiantes sont invitées à souligner les incohérences ou les lacunes des nouveaux cas afin de les améliorer.

Le deuxième défi concerne les personnes étudiantes, qui ne sont parfois pas assez préparées en raison d'un manque de travail préalable. Toutefois, cela s'améliore lorsque les personnes étudiantes réalisent que l'enseignante ne rattrape pas leur retard en classe. De plus, pour les travaux en équipe, l'évaluation entre pairs et la signature d'un contrat d'engagement les incitent à mieux se préparer, surtout lorsqu'elles reçoivent des reproches de leurs pairs.



Retombées

En ce qui a trait aux retombées, madame Duval souligne que le fait de rendre les personnes étudiantes actives permet d'abord de maintenir leur intérêt tout au long des cours en plus de les aider à mieux comprendre les concepts théoriques en les liant à des situations concrètes.

De plus, madame Duval explique que l'utilisation de cas authentiques permet de préparer les personnes étudiantes à la passation de l'examen des

comptables professionnels agréés, examen qui est également composé d'analyse de cas authentiques.

Aussi, en ayant la chance d'avoir des rétroactions et d'analyser les cas avec les personnes enseignantes, les personnes étudiantes peuvent approfondir leurs connaissances sur des concepts théoriques moins bien compris en plus d'apprendre plusieurs facettes de leur domaine d'études, notamment dans les analyses de cas intégrateurs incluant les savoirs de plusieurs cours.



« Les personnes étudiantes assimilent beaucoup mieux les concepts si elles sont confrontées à des situations qui sont près de la réalité et il est beaucoup plus facile de garder leur intérêt pendant toute la période de cours puisqu'on les rend actives. »

Guylaine Duval – Professeure à l'UQAC – domaine des sciences comptables

Clinique universitaire en travail social - Nathalie Sasseville et Geneviève Larouche

Nathalie Sasseville – Professeure au département des sciences humaines et sociales • Geneviève Larouche – Auxiliaire d'enseignement au département des sciences humaines et sociales

Dans les cours d'intervention auprès des familles en travail social, les personnes étudiantes sont invitées, avec un accompagnement adapté, à prendre en charge des interventions auprès de familles en consultation.

Le cours débute par quatre semaines intensives en classe inversée (deux cours par semaine), au cours desquelles les personnes étudiantes s'approprient les concepts théoriques à domicile avant de participer à des simulations en classe. Par la suite, la formation se poursuit en milieu clinique, où les personnes étudiantes interviennent directement auprès de familles en difficulté.

Encadrées par des personnes travailleuses sociales agissant comme conseillères, les personnes étudiantes mènent des rencontres avec les familles, identifient leurs

besoins, élaborent des plans d'action, assurent un suivi et procèdent à la tenue de dossiers. Enfin, des séances de codéveloppement permettent de partager les défis vécus, d'échanger des idées avec leurs pairs et de bénéficier d'une entraide collective.



Élément déclencheur

Le travail social requiert de nombreuses interventions, mais la formation actuelle, principalement théorique, ne préparait pas adéquatement les personnes étudiantes à la pratique ni à leur stage. Pour répondre à ce besoin, un cours intégrant la pratique a été mis en place dans la dernière session avant le stage.



Défis rencontrés

Un des premiers défis rencontrés est le manque de confiance des personnes étudiantes. Ces dernières, surtout habituées à des cours traditionnels, peuvent avoir peur de la charge de travail qu'implique un cours pratique suivi en partie de manière intensive et exigeant un suivi auprès de « vraies » familles. Le fait d'être mises en action rapidement est déstabilisant pour les personnes étudiantes.

Il peut aussi être difficile de conjuguer les horaires des familles rencontrées avec ceux des personnes étudiantes et des personnes professionnelles conseillères. Cela exige une grande capacité d'organisation et de souplesse pour répondre aux besoins de tous et toutes.

Un autre défi est lié au fait que chaque année, les problématiques rencontrées sont différentes et que les personnes étudiantes le sont également. Ainsi, malgré la préparation en amont des équipes, les problématiques des familles peuvent toujours varier, ce qui mène indéniablement à des changements dans les enseignements.

De plus, la mise en place d'un tel cours exige un engagement important non seulement de la part des personnes enseignantes et étudiantes, mais aussi de la part de l'établissement d'enseignement et du département, qui doivent contribuer par l'ajout de ressources humaines et financières (personnes accompagnatrices, locaux, matériel, etc.).



Retombées

Les cours pratiques avec de « vraies » familles et en collaboration avec les milieux enrichissent les enseignements en intégrant des réalités actuelles dans les cours tout en favorisant l'apprentissage des personnes enseignantes.

Ces cours permettent aussi de repérer les difficultés des personnes étudiantes dans la pratique professionnelle et de les guider sur les compétences à améliorer.

En outre, ils augmentent la confiance des personnes étudiantes en leur montrant qu'elles sont capables d'intervenir efficacement, tout en consolidant leurs savoir-être et savoir-faire.

Enfin, le cadre sans pression de productivité permet d'appliquer correctement les pratiques théoriques.



« Pour créer un cours aussi innovant, il faut accepter qu'il y ait des imperfections pendant les premières années. C'est avec le temps que l'on peut enrichir le cours et le mener là où on souhaite. »

Nathalie Sasseville – professeure à l'UQAC – domaine du travail social

« Quand on veut faire différent, ça prend du soutien [ressources matérielles, humaines, conseils]. »

Geneviève Larouche – auxiliaire d'enseignement



Projet de synthèse de fin d'études avec mentorat - Jocelyn Benoit

Jocelyn Benoit – Professeur à l'École NAD

Pendant leur dernière année d'études au NAD, les personnes étudiantes participent à la réalisation d'un projet de synthèse d'envergure. Pour les accompagner dans ce défi et pour leur permettre de développer des compétences dans une spécialisation précise, un programme de mentorat a été mis en place. Celui-ci repose sur des activités qui les soutiennent tout au long du processus.

Pour répondre à ce besoin, un cours de trois crédits a été conçu pour offrir aux personnes étudiantes une démarche structurée avec un mentor. Grâce à ces jumelages, elles bénéficient d'un accompagnement personnalisé qui les aide à découvrir leurs préférences professionnelles, à mieux comprendre le secteur dans lequel elles souhaitent évoluer et à obtenir des conseils pratiques pour s'intégrer au marché du travail.



Élément déclencheur

Le domaine de la création 3D, qui regroupe une multitude de spécialisations professionnelles, se distingue par sa grande diversité. Cette richesse rend l'accompagnement individualisé par les personnes enseignantes particulièrement complexe et exigeant.



Défis rencontrés

Quelques défis peuvent être rencontrés lors de la mise en place d'un système de mentorat :

- Trouver des mentors professionnels disponibles et engagés peut être difficile en raison de leurs contraintes de temps, nécessitant des solutions flexibles et une valorisation de leur implication.
- Les mentors doivent guider en trouvant un juste milieu entre offrir des conseils et encourager l'autonomie des personnes étudiantes.



Retombées

Grâce à l'accompagnement des personnes offrant un mentorat, les personnes étudiantes peuvent explorer une spécialisation qui les passionne, développer des compétences spécifiques à celle-ci et concevoir un portfolio adapté au domaine visé. Ces relations mentoriales facilitent également leur intégration au marché de l'emploi en les aidant à mieux comprendre les attentes des milieux professionnels et à acquérir des compétences recherchées par les employeurs.

Par ailleurs, le fait de participer rapidement à des projets authentiques permet aux personnes étudiantes de mieux cerner leurs intérêts professionnels et d'explorer différentes spécialisations. Cette expérience pratique renforce leur confiance en vue de leur entrée sur le marché du travail, en les dotant de bases concrètes et d'une meilleure préparation.



« Le mentorat permet de créer des relations qui perdurent dans le temps. Dans certains cas, le lien mentor-mentoré perdure dans les premières années de carrière même si les personnes nouvellement en emploi ne travaillent pas dans les mêmes entreprises que leur mentor. »

Jocelyn Benoit – professeur à l'École NAD – domaine de la création numérique

Simulation clinique haute-fidélité pour le cours de soins critiques - Dominique Labbée

Dominique Labbée – Professeure au département des sciences de la santé

Depuis quelques années, un laboratoire de simulation haute-fidélité est implanté à l'UQAC. Il est utilisé dans les cours de simulation clinique et permet de représenter fidèlement des situations de soins sans avoir à intervenir auprès des personnes. Ainsi, des mannequins sont utilisés dans les laboratoires contenant du matériel

similaire à ce qui se trouve en milieu hospitalier. Il est à noter que la simulation est une méthode d'apprentissage et non d'évaluation. Les simulations cliniques permettent d'utiliser des connaissances théoriques afin de développer des compétences pratiques.

Les simulations se déroulent en plusieurs phases. À la suite des interventions réalisées sur les mannequins, des séances de réflexion permettant d'analyser les situations vécues sont déployées. Elles permettent notamment de traiter des interventions réalisées, des prises de décisions et des contraintes vécues. La personne enseignante accompagne les personnes étudiantes, offre de la rétroaction, souligne les bonnes pratiques, soumet des pistes de solution, etc. L'objectif est de permettre aux personnes étudiantes d'apprendre dans un environnement sécuritaire, de reconnaître leurs forces et trouver les stratégies qui leur permettront de s'améliorer.



Défis rencontrés

Dans un contexte de simulation clinique en soins, il est essentiel, pour la personne enseignante, d'offrir un accompagnement de qualité. Les personnes étudiantes doivent être guidées sans jugement et bien préparées à ce qui sera vécu lors des simulations. Cela demande beaucoup de temps et d'ajustements.

De plus, il est essentiel d'avoir accès à du matériel et à des espaces adaptés aux simulations. Le matériel doit représenter ce que l'on retrouve réellement dans les milieux de travail.

Aussi, la gestion des horaires et des grands groupes sont des enjeux de taille lors de la réservation des laboratoires et de la mise en place des scénarios.



Retombées

Plusieurs retombées ont été observées. Toutefois, la principale retombée est liée au sentiment de compétence. En effet, les personnes étudiantes ont pu développer une certaine assurance en ce qui a trait à leur jugement clinique, à la prise de décisions et aux interventions réalisées.

Aussi, les personnes étudiantes ont développé leurs habiletés à travailler en équipe.

En résumé, les simulations cliniques permettent de développer des apprentissages plus vastes et plus nombreux, et ce, plus rapidement.



« L'accompagnement de qualité est le facteur clé dans la réussite de ces activités. »

Dominique Labbé – professeure à l'UQAC –
domaine des sciences infirmières

L'introduction d'une variété de stratégies authentiques - Stephan Brettschneider

Stephan Brettschneider – Professeur au département des sciences appliquées

Pour Stephan, il est primordial d'utiliser une diversité de techniques afin de placer les personnes étudiantes dans des contextes réels et motivants.

1. À l'intérieur de sa planification de cours, il prend la peine de faire des exemples avec de vraies données et des études de cas inspirées des réalités de l'industrie. Cela lui permet de présenter des liens entre l'université et le marché du travail.
2. Il offre régulièrement des visites en usine.
3. Il intègre depuis quelques années des projets de conception qui sont comme ceux qu'on retrouve en entreprise. De par sa longue expérience sur le marché du travail, il possède en banque plusieurs idées de projets complexes qui sont réellement mis en place.
4. Par ailleurs, il utilise depuis quelques années le « moment de réflexion » pour la sécurité dans les laboratoires, à l'instar de ce qui est utilisé chez nos entreprises régionales. Les trois questions auxquelles les personnes étudiantes doivent répondre avant d'entrer en laboratoire sont donc très

contextualisées et préparent les personnes à leur future profession (Est-ce que je suis prêt(e) pour mon laboratoire?, est-ce que j'ai réuni les conditions nécessaires pour la sécurité? et est-ce que mes équipements sont fonctionnels?).



Défis rencontrés

Afin de mettre en place toutes ces propositions, Stephan doit penser à plusieurs choses. Entre autres, il doit s'assurer que les données réelles qu'il utilise sont accessibles, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas confidentielles. Certaines données de chantier peuvent être utilisées, surtout lors de projets dits « éphémères », mais la plupart sont secrètes.

Un autre défi auquel il se heurte est le contact avec les gens de l'industrie qui peuvent parfois être difficiles à joindre ou à impliquer dû à leur manque de temps.

Le temps est un autre défi de taille ; il est certainement plus long de préparer ses cours avec des situations authentiques, mais ô combien plus efficaces et plus engageants.

Finalement, l'accompagnement des personnes étudiantes est aussi quelque chose qui doit être fait régulièrement dans un cours qui inclut des projets plus ancrés dans la réalité.



Retombées

Selon le professeur, placer les personnes étudiantes dans des contextes complexes et authentiques stimule leur motivation et leur engagement, ce qui a un impact positif sur leurs apprentissages. Les projets et les données présentés, inspirés de situations réelles, suscitent leur intérêt, car ils sont significatifs et alignés avec leurs objectifs professionnels, ce qui les pousse à s'investir davantage.

En outre, ces initiatives permettent non seulement de renforcer leurs compétences académiques, mais aussi de les préparer efficacement aux exigences du marché du travail. En confrontant les personnes étudiantes à des défis concrets et en leur permettant d'acquérir une expérience pratique, elles développent une plus grande confiance en elles et en leurs capacités à intervenir dans des contextes professionnels.



« Je trouve ça plus qu'intéressant de créer des liens entre la formation académique à leurs futures réalités professionnelles. »

Stephan Brettschneider – professeur au département des sciences appliquées

Retombées de la mise en place de situations authentiques

Les situations authentiques peuvent avoir de nombreuses retombées pour les personnes étudiantes, notamment :

- **développement de compétences transférables (25)**
 - Marianne Teissier, étudiante en sciences infirmières, explique que même si les scénarios de simulation étaient différents d'une fois à l'autre, les compétences développées lors d'un scénario précédent pouvaient aisément être transférées dans les nouvelles situations.
- **augmentation de la motivation et de l'engagement (26)**
 - Marianne Teissier souligne aussi que les situations authentiques comme les simulations permettent de voir un progrès rapide. Ainsi, les personnes étudiantes s'amélioreraient à chacune des activités et il était possible de le constater facilement à la fin d'une journée de simulation, ce qui était très motivant.

- Alexandra Laliberté et Juliette Lachance, deux étudiantes en travail social et à la propédeutique, stipulent que le fait de voir une famille ayant de réels besoins les encouragent à s'investir davantage puisqu'elles voient l'importance de ce que leurs gestes professionnels peuvent avoir.
- **développement de compétences de pensée critique (26)**
 - Marianne ajoute que les périodes de simulations permettent de se pencher sur ses propres actions, mais également sur celles des autres. Lors des périodes d'échange, les personnes étudiantes étaient amenées à réfléchir sur les gestes proposés par la théorie et sur leur application réelle en contexte d'urgence.
- **augmentation de l'autonomie et de la capacité à faire des apprentissages par elles-mêmes (27)**
 - Alexandra et Juliette mentionnent que la confiance qu'elles ont développée lors des cours cliniques les ont amenées à être plus autonomes et à être en mesure d'apprendre grâce aux partages entre les pairs, notamment lors des périodes de codéveloppement.
- **développement de la pensée réflexive et de la créativité (28)**
 - Laura Tremblay, étudiante en sciences infirmières, affirme que le fait de prendre part à des simulations permet de développer les habiletés réflexives des participants et qui les mènent à prendre conscience de leurs erreurs et de celles de leurs collègues, ce qui est très formateur.
 - Camille Guay, étudiante en enseignement des sciences, a pu prendre conscience de ses limites, notamment en ce qui a trait à sa créativité, et des compétences qu'elle doit développer avant son arrivée sur le marché du travail.
- **augmentation des apprentissages durables (27)**
 - Geneviève Larouche, auxiliaire d'enseignement et ancienne étudiante en travail social, a partagé le fait que les apprentissages réalisés dans le cadre des cours cliniques lui sont encore très utiles. Elle ajoute que c'est grâce à ce cours qu'elle a vraiment pu comprendre les subtilités de l'approche systémique, qu'elle utilise encore à ce jour.

- **développement de compétences attendues dans la profession (29-30)**

- À ce propos, Laura explique que les simulations permettent de développer les connaissances liées au savoir-agir dans les milieux de soin, préparant ainsi les personnes étudiantes à occuper un rôle dans une équipe de soin en stage ou lors de leur insertion professionnelle.

Toutes les conversations entretenues avec les personnes étudiantes ont permis d'aborder le fait que les situations authentiques les ont amené à développer de bonnes stratégies de collaboration avec leurs pairs. De plus, toutes ont souligné l'importance de l'erreur dans la réalisation des apprentissages et le fait que les personnes enseignantes les ayant accompagnées encourageaient la prise de risques. Aussi, toutes ont mentionné que malgré l'aspect anxiogène des situations authentiques, celles-ci permettaient de se familiariser avec les exigences des milieux de travail en plus de développer leur identité professionnelle, les préparant ainsi davantage pour la pratique de leur profession.

Le fait de sortir du cadre universitaire pour recréer les conditions d'exercice réelles amènent les personnes étudiantes à développer des compétences qui seront transférables dans les différents milieux. L'autonomie et la confiance en soi développées dans ce contexte permettent également de mieux affronter les défis professionnels à venir et les relations durables établies avec des mentors permettent de faciliter l'intégration professionnelle.

En conclusion, il est essentiel de retenir que l'enseignement grâce à des situations authentiques permet de mieux préparer les personnes étudiantes aux défis qui les attendront dans les milieux professionnels. Le rôle de la personne enseignante est crucial et permet de guider les personnes étudiantes dans le développement de compétences essentielles pour bien les préparer à la réalité qui les attends après les études universitaires. L'adoption de ces stratégies d'enseignement peut sembler être une tâche colossale, mais, comme l'ont mentionné les personnes enseignantes impliquées dans ce dossier thématique, il s'agit d'un travail graduel. N'oubliez pas que les personnes conseillères pédagogiques en technologies éducatives sont présentes pour vous accompagner dans cette transition.

[Pour prendre rendez-vous avec une personne conseillère pédagogiques en technologies éducatives →](#)

Pour aller plus loin

- [Tableau de comparaison entre les tests typiques et les tâches authentiques présenté par Ecampus Ontario →](#)
 - [Exemple de planification d'une situation d'apprentissage authentique intégrant la technologie →](#)
 - [Revue de littérature sur les avantages de l'évaluation authentique en éducation supérieure \(anglais\) →](#)
 - [Exemple de l'évaluation des compétences grâce à des évaluations authentiques présenté dans *Correspondance* →](#)
-

Pour citer ce dossier thématique :

L'équipe pédagogique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage.
(2025). *L'apprentissage authentique pour préparer les personnes étudiantes à la vie professionnelle*. Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/10237/>



Références

1. Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education : Design principles for authentic learning environments and tasks* [résumé de conférence]. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Honolulu, Hawaii, États-Unis. https://www.researchgate.net/publication/30388215_Authentic_e-learning_in_higher_education_Design_principles_for_authentic_learning_environments_and_tasks
2. Gérin-Lajoie, S., Hébert, M.-H. et Papi, C. (2021). *Évaluation authentique : Un format à privilégier!* Eductive. <https://www.apop.qc.ca/fr/capsule/evaluation-authentique-un-format-a-privilegier/>

3. Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
4. Bernard, H., Kozanitis, A. et Prément, R. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme : Un défi à relever*. Les Presses de l'Université de Montréal.
5. Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment : designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
6. Leroux, J. L. (2010A). *Comment des enseignants du collégial évaluent-ils des compétences?* Cégep de Saint-Hyacinthe. <http://www.cdc.qc.ca/parea/787402-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-article-PAREA-2010.pdf>
7. Leroux, J. L. (2010B). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Cégep de Saint-Hyacinthe. <https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>
8. Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Chapitre 5 : Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Chenelière Éducation.
9. Paquin, J. (2018). *Les conditions favorisant la mise en oeuvre d'une évaluation en situation authentique en sciences humaines au collégial* [mémoire de maîtrise, Université du Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17751>
10. Kozanitis, A. (2021). Évaluation des apprentissages en formation à distance : les situations authentiques à la rescousse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 276-290. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-24>
11. Leroux, J. L. (2023). *Guide pour évaluer les apprentissages avec le numérique (GÉAN)*. Eductive. <https://eductive.ca/gean/le-gean-en-bref/>
12. Université Laval. (2025). *Produire une ressource authentique*. Enseigner à l'Université Laval. <https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/methodes-devaluation/produire-une-ressource-authentique>
13. Herrington, J., Reeves, T. C. et Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4e éd., p.401-412). Springer.

14. Ryandani, V., Nurkamto, J. et Sarosa, T. (2018). The use of authentic materials on teaching reading and its effects on student's reading motivation. *English Education*, 7(1), 1-7.
15. Dja'far, V. H. (2022). Using authentic materials to enhance language learning : Benefits and practical considerations. *Transtool*, 2(1), 16-22. <https://doi.org/10.55047/transtool.v2i1.1374>
16. Kelly, S., Olney, A. M., Donnelly, P., Nystrand, M. et D'Mello, S. K. (2018). Automatically measuring question authenticity in real-world classrooms. *American Educational Research Association*, 47(7), 451-464. <https://doi.org/10.3102/0013189X18785613>
17. Forsyth, H. et Evans, J. (2019). Authentic assessment for a more inclusive history. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 748-761. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581140>
18. Raymond, J. E., Homer, C. S. E., Smith, R. et Gray, J. E. (2013). Learning through authentic assessment : An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13, 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>
19. Silveira, J. M., Beauregard, J. et Bull, T. (2017). Development of the processfolio : Promoting preservice music teacher reflection through authentic assessment. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 11-23. <https://doi.org/10.1177/1057083717697632>
20. Dawson, P., Carless, D. et Pui Wah Lee, P. (2021). Authentic feedback : supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
21. Strain, S., Isaacs, G. et Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>
22. Ramli, N. H., Suhaimi, S. N. et Kabilan, M. K. (2021). The effects of an authentic collaborative project on university directing students' learning experiences. *The Qualitative Report*, 26(12), 3734-3755. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5005>
23. Splitter, L. J. (2008). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 135-151. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9105-3>

24. Vu, T. T. et Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning : An ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795110>
25. Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. et Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment : creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
26. Ashford-Rowe, K., Herrington, J. et Brown, C. (2023). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
27. Kearney, S. (2012), Improving engagement : The use of authentic self-and peer-assessment for learning to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
28. Darling-Hammond, L. et Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
29. Gulikers, J. T. M., Kester, L., Kirschner, P. A. et Bastiaens, T. J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172-186. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.012>
30. James, L. T. et Casidy, R. (2016). Authentic assessment in business education : its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in Higher Education*, 43(3), 401-415. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1165659>