



Expériences et perceptions du corps professoral à l'égard de l'apprentissage intégré au travail (AIT) dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario

Rapport préparé par Julie Peters, Academica Group Inc.
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

Se référer au présent document comme suit :

Peters, Julie, Academica Group Inc. (2012). *Expériences et perceptions du corps professoral à l'égard de l'apprentissage intégré au travail (AIT) dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5
Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012

Résumé

L'émergence d'une économie axée sur le savoir a rehaussé le niveau de compétences qu'attendent les employeurs des nouveaux arrivants sur le marché du travail. Pour répondre aux exigences croissantes de ces derniers envers les diplômés postsecondaires, les collèges et les universités publics de l'Ontario s'efforcent d'améliorer leurs formations et de transmettre aux étudiants les connaissances et compétences nécessaires à leur succès dans la collectivité et le monde du travail en évolution. Par conséquent, un mouvement prônant une meilleure intégration de l'apprentissage et du travail comme stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre s'est formé dans le milieu de l'enseignement postsecondaire (EPS) (Fisher, Rubenson, Jones et Shanahan, 2009). En particulier, les programmes d'apprentissage intégré au travail (AIT) comme l'éducation coopérative, les stages et les apprentissages sont souvent appuyés à titre de mode d'enseignement pour faciliter cette intégration.

L'offre efficace d'expériences d'apprentissage intégré au travail nécessite des investissements considérables en ressources humaines et financières. Le corps professoral joue un rôle particulièrement important dans la conception, le soutien et la mise en œuvre d'activités d'AIT. Même si l'on reconnaît de plus en plus l'importance du travail des professeurs, leur expérience et leur perception de l'AIT restent méconnues. Afin d'éclaircir ces questions, ce document présente les résultats du sondage sur l'AIT mené auprès du corps professoral et réalisé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), en partenariat avec 13 établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Le présent rapport s'inscrit dans un projet de plusieurs phases sur l'AIT dans le milieu de l'EPS, mené par le COQES.

Le sondage sur l'AIT mené auprès du corps professoral a été conçu pour permettre de mieux comprendre l'expérience et la perception qu'ont les professeurs de l'AIT dans le cadre du curriculum postsecondaire. Supervisée par un groupe de travail composé de représentants des 13 établissements d'enseignement postsecondaire participants, cette étude visait à répondre à ces quatre questions principales :

- 1) Comment le corps professoral perçoit-il la valeur et les avantages de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral et les établissements postsecondaires?
- 2) L'opinion du corps professoral sur l'AIT varie-t-elle selon la situation en matière d'emploi, le programme, le sexe, le nombre d'années d'enseignement, l'expérience d'emploi précédente ou l'expérience personnelle en matière d'AIT?
- 3) Comment le corps professoral intègre-t-il les expériences de travail des étudiants en classe?
- 4) Quelles sont les réserves du corps professoral au sujet de l'implantation ou de l'expansion des activités d'AIT dans les établissements postsecondaires?

Le questionnaire a été mis au point en collaboration avec le groupe de travail et a été préalablement testé auprès de 25 professeurs. Le sondage a été réalisé en ligne de mars à mai 2011 : des invitations ont été envoyées par courriel à 18 232 professeurs provenant des 13 établissements partenaires (6 257 professeurs du niveau collégial et 11 975 du niveau universitaire). Au total, 1 707 professeurs de collège et 1 917 professeurs d'université ont répondu au sondage à un point de raccourci acceptable, ce qui a permis d'obtenir un taux de réponse de 19,9 %.

Près des deux tiers des professeurs de niveau collégial et environ la moitié du niveau universitaire ont indiqué avoir enseigné à des étudiants inscrits dans un programme d'éducation coopérative ou d'apprentissage. Une proportion moins importante a mentionné avoir donné un cours comportant un volet d'apprentissage intégré au travail, ou l'avoir fait par le passé, soit 47,5 % (au niveau collégial) et 28,9 % (au niveau universitaire). Au collégial, le type d'apprentissage intégré au travail (AIT) le plus courant était le stage pratique, suivi par la pratique professionnelle obligatoire (stages obligatoires pour l'obtention d'un

permis d'exercer ou d'un agrément professionnel). Au niveau universitaire, la pratique professionnelle obligatoire était le type d'AIT le plus courant, suivi des projets de recherche appliquée.

Degré nécessaire d'apprentissage intégré au travail

Le corps professoral se disait généralement d'accord avec la le degré d'AIT qui a cours dans les établissements d'enseignement postsecondaire, et très peu de répondants ont indiqué vouloir voir ce degré diminuer (respectivement 0,8 % et 4,3 % chez les professeurs de collège et d'université). Chez les répondants issus d'un collège, plus de la moitié pensent que le degré d'AIT devrait augmenter (55,1 %), et le quart pensent qu'il devrait demeurer le même (24,7 %). L'augmentation de l'utilisation de l'AIT par le corps professoral était quant à elle moins prônée : moins de la moitié des répondants ont indiqué que le degré d'AIT devrait être augmenté (43,8 %), et le quart d'entre eux pensaient qu'il devrait rester le même (25 %). Enfin, une part assez importante des répondants des collèges (19,4 %) et des universités (26,9 %), cependant, ont répondu qu'ils n'en étaient pas certains.

L'opinion des membres du corps professoral concernant le degré nécessaire d'AIT variait considérablement selon leurs caractéristiques. Par exemple, les répondants qui ont eux-mêmes donné un cours comportant un volet d'AIT, qui ont participé à un programme d'AIT en tant qu'étudiant, qui ont davantage d'années d'expérience de travail en dehors de l'enseignement postsecondaire ou qui ont enseigné dans une faculté de commerce ont indiqué, de façon générale, être favorables à l'augmentation du degré d'AIT dans les activités d'ESP. Cette différence était particulièrement marquée chez les professeurs d'université.

Valeur de l'apprentissage intégré au travail

Tout comme le degré actuel d'AIT, la pertinence de l'AIT a un appui important : 95 % des professeurs d'université et 83,5 % des professeurs de collège se sont dit d'accord ou fortement d'accord. Lorsqu'on leur a demandé dans quelle mesure ils étaient d'accord avec différents énoncés traitant des avantages et des inconvénients possibles de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral et les établissements, les répondants ont clairement indiqué croire que l'AIT profitait surtout aux étudiants. En particulier, les professeurs, tant au niveau collégial qu'universitaire, étaient en général fortement d'accord avec les énoncés sur les avantages par rapport au marché du travail; par exemple, l'AIT aide les étudiants à mieux comprendre les réalités du monde du travail et à se construire un réseau. Selon les répondants, les avantages principaux de l'AIT pour le corps professoral et les établissements étaient que cela permet de renforcer les liens entre les établissements d'enseignement postsecondaire et non seulement le milieu des affaires, mais aussi la collectivité en général. Beaucoup de répondants issus d'un collège étaient également d'accord ou fortement d'accord avec le fait que la rétroaction des étudiants et des employeurs participants pouvait améliorer les programmes d'études.

Au moyen d'un indice mesurant la valeur perçue de l'AIT mis au point à partir des réponses aux énoncés sur les avantages et les inconvénients de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral et les établissements, nous avons établi un modèle de régression afin d'évaluer dans quelle mesure la perception des répondants de la valeur de l'AIT varie selon leurs caractéristiques et leurs expériences. Pour ceux du niveau collégial, les résultats montrent que le sexe, le fait d'avoir participé à un programme d'AIT en tant qu'étudiant, le niveau de participation et le domaine d'enseignement influencent significativement leur opinion sur l'AIT. En effet, les femmes, les personnes qui ont participé à un programme d'AIT pendant leurs études, qui ont enseigné dans un programme d'AIT, qui ont donné un cours comportant un volet d'AIT ou qui ont enseigné dans un programme de sciences sociales, de santé ou de commerce étaient plus nombreux à estimer que l'AIT était pertinent. L'âge, les années d'expérience de travail à l'extérieur du milieu postsecondaire et la situation en matière d'emploi (temps plein ou temps partiel) n'étaient pas des facteurs statistiquement significatifs.

Pour les professeurs issus d'une université, la situation en matière d'emploi, le sexe, la participation à un programme d'AIT pendant les études, le niveau de participation, les années d'expérience de travail en dehors du milieu postsecondaire et le domaine d'enseignement étaient des facteurs statistiquement significatifs de la valeur perçue de l'AIT. Ainsi, le fait d'occuper un poste à temps partiel, d'être une femme, d'avoir participé à un programme d'AIT durant ses études, de donner un cours comportant un volet d'AIT ou de donner un cours qui ne fait pas partie d'une faculté d'arts et lettres sont tous des facteurs qui ont reçu des notes très élevées dans l'indice sur la valeur de l'AIT. L'âge ne s'est pas avéré être une variable explicative pertinente.

Défis

Assurer des stages de qualité était le défi le plus courant, aussi bien selon les professeurs issus d'un collège (79,6 %) que d'une université (74,7 %), suivi de trouver suffisamment de stages pour tous les étudiants (76,2 % et 67,4 % respectivement). Les préoccupations des professeurs par rapport à leur charge de travail faisaient également partie des défis principaux : près de la moitié des répondants ont choisi « gérer l'AIT dans une classe nombreuse » et « concilier l'AIT avec les autres tâches ». Seulement 20 % environ des répondants estiment que le manque de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements ou le manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions d'avancement constituent des défis importants.

Problèmes liés à la charge de travail

Le fait de donner un cours postsecondaire comportant un volet d'AIT peut alourdir la charge de travail du corps professoral. On a remis aux répondants une liste de 17 tâches, et environ la moitié d'entre eux ont indiqué en accomplir au moins 11 au cours d'un semestre normal. La plupart des professeurs ont répondu que la majorité de ces tâches faisaient partie de leurs fonctions habituelles. De façon générale, les tâches directement liées aux cours en classe (évaluation des élèves, établissement d'objectifs d'apprentissage et préparation de cours, de séances de tutorat et d'ateliers, le tout en lien avec l'AIT) étaient les plus courantes. Les autres tâches souvent accomplies étaient liées aux employeurs ou aux carrières (counseling et mentorat en matière de carrière et d'emploi, recrutement de partenaires et d'hôtes, entretien des liens avec les employeurs et les partenaires communautaires).

Lien avec le marché du travail

Les possibilités d'AIT sont une manière parmi d'autres pour les établissements postsecondaires et le corps professoral de relier l'apprentissage et le monde du travail et de l'emploi. On a demandé aux professeurs de collège et d'université d'indiquer dans quelle mesure ils ont participé à une série d'activités reliant l'apprentissage et les expériences de travail réelles. Ils ont indiqué avoir principalement participé à des activités qui demandaient peu de contacts avec les intervenants des entreprises, du gouvernement et du milieu communautaire. Celles-ci consistaient par exemple à utiliser des exemples tirés du monde du travail pour illustrer des concepts en classe ou à offrir des conseils individualisés sur la carrière. Les activités qui exigent davantage de planification et de préparation, comme une visite d'une entreprise locale, l'observation en milieu de travail et l'invitation de conférenciers du monde du travail, étaient relativement peu fréquentes. Toutefois, près de 70 % des professeurs issus d'un collège et environ 50 % de ceux d'une université ont indiqué qu'ils avaient l'habitude d'inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire au moins une fois par semestre. Dans l'ensemble, les professeurs au niveau collégial relient davantage les expériences d'apprentissage et le monde du travail que ceux du niveau universitaire. L'analyse des réponses en fonction du domaine d'enseignement a démontré que les professeurs d'université issus d'un programme de commerce entreprennent beaucoup plus d'activités relationnelles que ceux des autres domaines. Par ailleurs, les répondants issus d'une université qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT étaient considérablement plus enclins à organiser ce type d'activités que ceux qui enseignaient dans un programme d'AIT ou qui n'étaient pas concernés par l'AIT. Même si les différences entre les domaines d'enseignement et les degrés d'AIT

étaient également statistiquement significatives chez les répondants issus du collégial, les ampleurs de l'effet étaient très faibles, ce qui signifie que les différences n'étaient pas significatives au plan concret.

Analyse

La présente étude dresse un portrait très utile des perceptions du corps professoral des collèges et universités ontariens, qui nous permet de mieux comprendre les obstacles à l'utilisation de l'AIT dans l'enseignement, ainsi que ses avantages perçus. Plusieurs recommandations de politiques sont formulées à la lumière des résultats de ce sondage. D'abord, les établissements d'enseignement postsecondaire devraient mieux renseigner leur corps professoral en ce qui concerne les objectifs et les avantages de l'AIT s'ils souhaitent offrir à leurs étudiants davantage de possibilités en cette matière. Les établissements devraient aussi s'interroger sur le fait que l'AIT favorise la formation de *travailleurs* plutôt qu'une éducation plus générale et théorique. Ensuite, les établissements doivent affecter des ressources financières et administratives et reconnaître les efforts effectués en matière d'AIT pour aider les professeurs à offrir des possibilités d'AIT.

Étant donné que l'une des priorités du corps professoral est d'assurer suffisamment de stages de qualité pour les étudiants, les établissements pourraient jouer un plus grand rôle dans le maintien des relations avec les employeurs et les organismes communautaires. Ils devraient offrir un soutien pour le recrutement et l'établissement des relations avec les hôtes, en s'inspirant des structures qui sont souvent déjà en place pour les programmes d'éducation coopérative, afin de réduire la charge de travail du corps professoral en matière d'AIT.

Il serait pertinent d'étudier les attitudes des professeurs par rapport à différents types d'AIT afin de déterminer si et comment les obstacles et les problèmes liés à la charge de travail varient. De plus, il serait intéressant non seulement d'étudier la perception du corps professoral, mais aussi de mieux comprendre si le fait de participer à l'AIT a d'autres effets sur ce dernier, par exemple de savoir si l'AIT a une influence sur les méthodes pédagogiques. Il serait également utile de trouver des stratégies efficaces pour améliorer l'utilisation de l'AIT par le corps professoral, ainsi que d'explorer les pratiques exemplaires des établissements en matière d'administration des initiatives d'AIT dirigées par les professeurs.

1. Introduction

L'émergence d'une économie axée sur le savoir a rehaussé le niveau de compétences qu'attendent les employeurs des nouveaux arrivants sur le marché du travail. Pour répondre aux exigences croissantes de ces derniers par rapport aux diplômés postsecondaires, les collèges et les universités publics de l'Ontario s'efforcent d'améliorer leurs formations et de transmettre aux étudiants les connaissances et compétences nécessaires à leur succès dans la collectivité et le monde du travail en évolution. Par conséquent, un mouvement prônant une meilleure intégration de l'apprentissage et du travail comme stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre s'est formé dans le milieu de l'enseignement postsecondaire (EPS) (Fisher, Rubenson, Jones et Shanahan, 2009). En particulier, les programmes d'apprentissage intégré au travail (AIT) comme l'éducation coopérative, les stages et les apprentissages sont souvent appuyés à titre de mode d'enseignement pour faciliter cette intégration.

Bien que la valeur et les avantages des expériences d'AIT au postsecondaire pour les étudiants, les établissements et les employeurs sont généralement reconnus, peu de données empiriques existent à ce sujet. Par ailleurs, certaines préoccupations ont été soulevées selon lesquelles le fait de relier davantage les études et le marché du travail privilégiera l'apprentissage intégré au travail plutôt que l'apprentissage en classe et que les inégalités sociales actuelles fondées sur la race, le sexe ou le statut socio-économique se reproduiront dans les expériences de travail et prendront de l'ampleur (Billett, 2009a; Chisholm, Harris, Northwood et Johrendt, 2009). Vu l'importance des investissements publics et privés affectés aux programmes postsecondaires d'AIT, il est primordial de bien comprendre la façon dont ces programmes contribuent à la qualité de l'expérience d'EPS des étudiants et à leur pratique professionnelle. De plus, toute analyse des politiques relatives à l'AIT devrait tenir compte des questions d'équité et d'accessibilité de la prestation des expériences de travail par l'AIT, plutôt que par les programmes d'emploi pour étudiants ou d'autres mécanismes d'intervention du marché du travail.

Le présent rapport fait état des résultats du sondage sur l'AIT mené auprès du corps professoral, lequel s'inscrit dans un projet du Conseil de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) intitulé « L'Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario ». Il s'agit d'une recherche divisée en plusieurs phases qui vise à étudier les avantages, les défis et les résultats associés aux programmes d'AIT et à recueillir des données empiriques sur la façon dont ces programmes contribuent à la qualité de l'expérience d'EPS des étudiants et à leur pratique professionnelle. La première phase de ce projet a été mandatée en 2009 : il s'agissait d'une étude préliminaire sur les divers programmes d'AIT offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario¹. On a réalisé dans le cadre de celle-ci une analyse des recherches pertinentes ainsi que des entretiens qualitatifs auprès de 25 employeurs et de 39 employés et membres du corps professoral concernés par l'offre de programmes d'AIT dans l'un des neuf collèges et universités participants de l'Ontario. Une typologie a été élaborée à partir des résultats obtenus en vue de fournir un cadre conceptuel qui permet de mieux comprendre l'éventail complexe de possibilités d'AIT offertes dans les programmes d'études supérieures (voir tableau 1).

¹ Visiter le www.heqco.ca pour consulter le rapport de la phase 1, intitulé *L'Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario*.

Préparée de l'apprentissage intégré au travail

Information matricielle de travail en un lieu d'apprentissage (central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'enseignement postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités et programmes d'enseignement postsecondaire visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
Description en d'apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire		Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire
<p>Formation de la main-d'œuvre de compétences de compétences du travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mise en pratique de notions théoriques Acquisition de compétences professionnelles ou liées au travail Littératie au travail 	<ul style="list-style-type: none"> Intégration de la théorie et de la pratique Acquisition de compétences professionnelles Socialisation professionnelle Obligatoire pour l'obtention de l'agrément professionnel ou du permis d'exercer Obligatoire pour l'agrément du programme de l'établissement 	<p>Objectifs éducatifs principaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> Formation de la main-d'œuvre Acquisition de compétences Maîtrise de compétences Littératie du travail 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en pratique de notions théoriques Acquisition de compétences professionnelles ou liées au travail Littératie au travail 	<ul style="list-style-type: none"> Intégration de la théorie et de la pratique Acquisition de compétences professionnelles Socialisation professionnelle Obligatoire pour l'obtention de l'agrément professionnel ou du permis d'exercer Obligatoire pour l'agrément du programme de l'établissement
<p>Travail à temps plein à l'école continue (en alternance avec le travail) d'études fractionnées (de façon simultanée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) Nombre d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée) Simulation d'activités de travail (de façon simultanée) Activités de travail virtuelles (de façon simultanée) 	<ul style="list-style-type: none"> Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) Nombre d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée) Stage continu, souvent à la fin du programme (couronnement) Simulation d'activités de travail (de façon simultanée) 	<p>Modes de prestation</p>	<p>Lieu de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> Emploi à temps plein <p>Établissement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Activité continue (en alternance avec le milieu de travail) Congés d'études fractionnées (de façon simultanée) 	<ul style="list-style-type: none"> Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) Nombre d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée) Simulation d'activités de travail (de façon simultanée) Activités de travail virtuelles (de façon simultanée) 	<ul style="list-style-type: none"> Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) Nombre d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée) Stage continu, souvent à la fin du programme (couronnement) Simulation d'activités de travail (de façon simultanée)

Pendant la première phase, il a également été constaté qu'on trouve un grand nombre de définitions dans la littérature pour le terme « apprentissage intégré au travail ». Celles-ci ont été étudiées en détail, puis la définition conceptuelle suivante, qui cadre bien avec le contexte de l'Ontario, a été adoptée² :

[...] l'apprentissage intégré au travail fait référence au processus par lequel les étudiants en viennent à tirer un apprentissage d'expériences en milieux scolaire et de travail, et assimilent les contributions de ces expériences afin d'acquérir les notions, procédures et aptitudes essentielles à une pratique professionnelle efficace, dont la pensée critique. Les mécanismes d'apprentissage intégré au travail incluent le type de pratiques d'élaboration de contenu et d'enseignement pouvant faciliter, assurer et intégrer efficacement l'apprentissage en milieu scolaire et de travail. (Billett, 2009a: p. v)

S'appuyant sur les résultats obtenus à la première phase, la deuxième a été conçue pour étudier la perception des étudiants et du corps professoral par rapport à la valeur et aux avantages des expériences de travail et de bénévolat acquises pendant les études postsecondaires, ainsi que l'effet de ces expériences sur leur apprentissage et leur pratique professionnelle. Un sondage sera mené auprès d'étudiants de dernière année afin d'analyser les expériences de travail et de bénévolat, notamment la participation à l'AIT. Seize mois après la tenue du premier sondage, un suivi sera réalisé dans le cadre de la troisième phase proposée du projet afin de sonder les participants à un programme d'AIT sur les résultats relativement à leurs études et à leur pratique professionnelle.

Le sondage sur l'AIT mené auprès du corps professoral, dont il est question dans le présent rapport, a été conçu dans le but de mieux comprendre l'expérience et la perception des professeurs de l'AIT en tant que composant du curriculum postsecondaire. Ce sondage a été supervisé par des représentants des 13 établissements d'enseignement postsecondaire participants (voir annexe 1). Cette étude s'appuie sur les résultats de la phase 1, dans laquelle les répondants clés ont indiqué que, selon le personnel et le corps professoral, l'AIT apporte de nombreux avantages, mais aussi des difficultés perçues associées à la mise au point et à la prestation des programmes d'AIT. Reposant sur ces résultats, ce sondage visait à répondre à ces quatre questions principales :

- 1) Comment le corps professoral perçoit-il la valeur et les avantages de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral et les établissements postsecondaires?
- 2) L'opinion du corps professoral sur l'AIT varie-t-elle selon la situation en matière d'emploi, le programme, le sexe, le nombre d'années d'enseignement, l'expérience d'emploi précédente ou l'expérience personnelle en matière d'AIT?
- 3) Comment le corps professoral intègre-t-il les expériences de travail des étudiants en classe?
- 4) Quelles sont les réserves du corps professoral au sujet de l'implantation ou de l'expansion des activités d'AIT dans les établissements postsecondaires?

Un sondage en ligne a donc été mené auprès des professeurs des 13 établissements d'enseignement postsecondaire qui se sont associés au COQES pour réaliser cette étude. Les résultats sont présentés dans le présent rapport, qui a été divisé en six chapitres.

- Le chapitre 2 résume la documentation savante au sujet de cette étude, particulièrement les recherches qui traitent de la participation des professeurs à l'AIT ainsi que de leurs perceptions à cet égard.

² Consulter le rapport de la phase 1, intitulé *L'Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario*, pour obtenir une analyse détaillée (accessible au www.heqco.ca).

- Le chapitre 3 explique la méthodologie de cette étude et décrit brièvement le questionnaire, la réalisation du sondage et les procédures d'analyse des données.
- Le chapitre 4 trace le profil des répondants, soit leurs caractéristiques démographiques, leur expérience d'enseignement postsecondaire, leurs autres expériences de travail et leur participation à l'AIT.
- Le chapitre 5 présente les résultats du sondage : l'opinion du corps professoral sur la pertinence de l'AIT au niveau postsecondaire, le degré nécessaire d'AIT, la valeur pour les étudiants, les professeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire et les problèmes de charge de travail associés à la prestation des programmes d'AIT. Ce chapitre fait également état des conclusions sur le niveau de participation du corps professoral dans différentes activités qui relient l'apprentissage et le travail, mais qui ne font pas nécessairement partie d'un programme d'AIT.
- Le chapitre 6 résume les résultats de l'étude, présente des recommandations de politiques et suggère des sujets de recherche possibles.

2. Analyse bibliographique

L'apprentissage intégré au travail ne se limite pas à offrir aux étudiants des expériences de travail; il s'agit en fait d'un processus éducatif doté d'une théorie fondamentale et d'une approche pédagogique uniques (Moreland, 2005). Ainsi, les programmes d'AIT nécessitent des investissements considérables en ressources humaines et financières et doivent être bien intégrés au curriculum pour éviter qu'ils soient vagues ou improductifs (Patrick, Peach, Pocknee, Webb, Fletcher et Pretto, 2009). Même si l'on reconnaît de plus en plus que les professeurs sont essentiels au succès de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'AIT, la littérature traite principalement de l'expérience et de la perception des étudiants et des employeurs (McCurdy et Zeqwaard, 2009; Pribbenow, 2005). La portée des études qui tiennent compte de l'opinion des professeurs était généralement limitée, car celles-ci ne visaient qu'un programme ou un type d'AIT en particulier et portaient seulement sur la perception des professeurs directement concernés par l'AIT. Nous pouvons toutefois en tirer quelques faits importants.

Les recherches sur la perception de l'AIT des membres du corps professoral indiquent généralement que ceux-ci sont favorables à ces programmes et qu'ils reconnaissent de nombreux avantages à l'utilisation de l'AIT dans l'enseignement postsecondaire (EPS) (Abes et coll., 2002; Hodges, 2008; McCurdy et Zegwaard, 2009). Parmi les principaux avantages cités par la littérature, on compte le fait que l'AIT aide les étudiants à se concentrer sur leur cheminement de carrière, à se familiariser avec les réalités du monde du travail et à mieux comprendre le matériel didactique, et qu'il favorise leur développement personnel (Abes et coll., 2002; Hodges, 2008; McCurdy et Zegwaard, 2009). Certaines recherches ajoutent que les professeurs sont motivés à participer à l'AIT, car ces programmes permettent d'offrir un service à la collectivité, constituent un outil de promotion efficace pour les programmes et les établissements postsecondaires et permettent d'établir des partenariats communautaires (Abes et coll., 2002; Bulot et Johnson, 2006; McCurdy et Zegwaard, 2009). Il est à noter que ces avantages perçus concernent principalement les étudiants, les établissements d'enseignement postsecondaire et le milieu communautaire en général.

Bien que la plupart des ouvrages s'entendent sur le fait que les membres du corps professoral estiment que l'AIT leur apporte peu d'avantages (McCurdy et Zegwaard, 2009), certaines études présentent des résultats contraires. À la lumière de ses recherches sur différentes activités de travail sur le terrain offertes dans les universités canadiennes, Wimmer (2007) a constaté que certains superviseurs de professeurs appréciaient leur rôle, car ils avaient l'impression que leurs relations avec les superviseurs sur le terrain pouvaient leur apporter beaucoup sur le plan des connaissances et des perceptions du « monde réel ». Les travaux sur l'apprentissage par le service de Pribbenow (2005) ont permis de révéler que ce type d'AIT était gratifiant pour les professeurs et renforçait leur engagement envers leur profession. De plus, ces derniers estimaient que cela leur permettait d'approfondir leurs liens avec les étudiants et de mieux comprendre leurs besoins, et ce, grâce aux interactions plus nombreuses nécessaires pour intégrer l'apprentissage des étudiants à leurs expériences de travail communautaire. Le fait de communiquer davantage avec leurs étudiants permettait par ailleurs aux professeurs de mieux évaluer et comprendre les acquis de ceux-ci.

Ces études ont ciblé plusieurs avantages de l'AIT pour le corps professoral, mais elles ont relevé davantage de défis. Celui qui revient le plus souvent est l'énergie et le temps que les professeurs doivent consacrer à la prestation de programmes d'AIT (Abes et coll., 2002; Bulot et Johnson, 2006; Hodges, 2008; Patrick et coll., 2009; Pribbenow, 2005; Sattler, 2011). Offrir un cours comportant un volet d'AIT est différent de donner un cours conventionnel sur le plan qualitatif et nécessite l'acquisition de connaissances et de compétences uniques. Par exemple, le fait d'établir et d'entretenir des liens avec des partenaires communautaires dépasse les exigences de l'enseignement postsecondaire traditionnel et peut demander beaucoup de temps. Superviser et évaluer les expériences de travail des étudiants constituent également un ajout notable à la charge de travail des professeurs. Dans le cas de l'apprentissage par le service, ces tâches supplémentaires représentent en moyenne 4,5 heures par semaine, mais peuvent atteindre 10 heures de travail (Bulot et Johnson, 2006).

En raison des tâches supplémentaires exigées par l'AIT, il arrive souvent que les professeurs aient moins de temps à consacrer à la recherche et à la publication (Abes et coll., 2002; Emslie, 2011). Ce problème est exacerbé par le fait que la description de leurs fonctions professionnelles ne tient pas compte de la présence de plus en plus répandue de l'AIT dans l'EPS (Emslie, 2011). En d'autres mots, on s'attend à ce que les membres du corps professoral assurent de plus en plus la prestation de programmes d'AIT, mais la description de leurs tâches ne prévoit pas de temps à cet effet. En ce qui concerne les promotions et les périodes d'affectation dans les universités et la formule de charge de travail des collègues, les professeurs jugent que le temps consacré à l'AIT est souvent sous-estimé par rapport à d'autres activités d'enseignement. Bien que ces arguments soient tirés du contexte australien, une récente étude du COQES a démontré que la recherche continue d'être de plus en plus estimée et qu'elle influe davantage sur le statut et la réputation des établissements d'enseignement, en particulier les universités ontariennes, que ne le fait la qualité de l'enseignement. Cela signifie donc que ces questions sont probablement pertinentes au contexte ontarien (Britnel, Brockerhoff-Macdonald, Carter, Dawson, Doucet, Evers, Hall, Kerr, Liboiron-Grenier, McIntyre, Mighty, Siddall et Wilson, 2010).

Compte tenu de ces arguments, il n'est pas étonnant que l'un des obstacles importants mis en évidence dans la littérature est le manque de soutien et de reconnaissance de la part des établissements envers les professeurs participant à l'AIT. Selon Abes, Jackson et Jones (2002), le manque de reconnaissance dans le système de gratification des établissements a un important effet dissuasif sur la participation du corps professoral à l'apprentissage par le service. Plusieurs études ont d'ailleurs établi qu'en dépit de tout le temps consacré par leurs professeurs à la prestation d'activités d'AIT de qualité, les établissements d'enseignement postsecondaire encouragent et reconnaissent généralement peu les professeurs (Brewer et Gray, 1999; Emslie, 2011; McKay et Rozee, 2004). Wimmer (2007) a démontré qu'au Canada, les professeurs d'université qui enseignent dans un programme de formation professionnelle pensent que les responsables des politiques manquent de volonté politique pour modifier les systèmes de gratification du corps professoral existants de manière à reconnaître les efforts fournis pour offrir aux étudiants des expériences de travail sur le terrain.

La difficulté de trouver des stages professionnels convenables pour les étudiants figure également parmi les défis importants associés à la mise en œuvre efficace de l'AIT (Patrick et coll., 2009; Sattler, 2011). La demande pour les activités d'AIT est en croissance, mais l'industrie peine à offrir des stages à tous les étudiants. Dans la première phase de ce projet, de nombreux membres du corps professoral et du personnel universitaire ont affirmé qu'il était difficile d'obtenir des stages. En effet, il peut être ardu de trouver des employeurs ou des organismes communautaires prêts à engager des étudiants, en particulier lorsque plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire d'une région convoitent les mêmes stages, dont le nombre est restreint (Sattler, 2011).

Le nombre de stages à trouver n'est toutefois qu'une partie du défi. En effet, les professeurs sont également préoccupés par la qualité des expériences de stage existantes. Les superviseurs sur le terrain ne reçoivent souvent aucune formation, malgré le fait que les expériences de travail doivent être pertinentes et intéressantes pour que l'AIT soit le plus utile possible aux étudiants. Il est d'une importance capitale de trouver le bon stage au bon étudiant, mais ce n'est pas toujours facile à réaliser (Patrick et coll., 2009; Wimmer, 2007; Sattler, 2010).

La littérature expose certains autres défis et obstacles relatifs à la participation du corps professoral à l'élaboration et à la prestation de programmes d'AIT. Parmi ces difficultés, mentionnons l'entretien des relations avec les employeurs (Abes et coll., 2002; Hodges, 2008; Pribbenow, 2005), le manque de ressources et de financement (Abes et coll., 2002; Hodges, 2008; Patrick et coll., 2009) et le manque d'appui de la part des professeurs qui ne participent pas à l'AIT (Wimmer, 2007). Dans l'une des rares études tenant compte de l'opinion des membres du corps professoral non concernés par l'AIT, Abes, Jackson et Jones (2002) ont établi quatre principaux éléments qui découragent les professeurs d'intégrer l'apprentissage par le service à leur cours, soit :

- 1) les difficultés d'ordre logistique associées à la coordination des aspects du service communautaire;
- 2) le manque de connaissances quant à l'utilisation efficace de l'apprentissage par le service;
- 3) le doute quant à la pertinence de l'apprentissage par le service dans le cadre de leur cours;
- 4) le fait qu'on ne leur accorde pas de temps. ou qu'ils prévoient ne pas en avoir, pour élaborer le volet d'apprentissage par le service de leur cours.

Il est à noter que ces constatations concernent seulement l'apprentissage par le service et ne peuvent donc pas être considérées comme représentatives des défis associés aux autres types d'AIT.

Les différences entre les membres du corps professoral qui participent à l'AIT et ceux qui n'y participent pas ont aussi fait l'objet de peu de recherches. En 2003, Rothamer a réalisé une étude sur les personnes enseignant dans un programme d'affaires et a déterminé que ceux qui participaient à l'éducation coopérative étaient plus enclins à demander l'avis des étudiants pour déterminer la nature et l'évaluation du contenu et du matériel du cours. De même, ils tenaient davantage compte des expériences antérieures des étudiants pour planifier leurs activités d'apprentissage.

Bien que les différentes études fassent état de plusieurs obstacles à la participation du corps professoral à l'AIT, elles traitent peu des stratégies pour y remédier. En ce qui a trait aux expériences sur le terrain dans le domaine du travail social, Savaya, Peleg-Oren, Stange et Geron (2003) suggèrent que la création d'un cadre officiel détaillant le but du travail sur le terrain, décrivant la formation continue et les mises à jour à l'intention des superviseurs et prévoyant des rencontres régulières entre les superviseurs sur le terrain et les professeurs pourrait aider à faire le lien entre l'apprentissage en classe et celui sur le terrain. Selon McCurdy et Zegwaard (2009), si l'on offrait au corps professoral des activités de perfectionnement professionnel décrivant les aspects éducatifs de l'AIT, suggérant des idées pour inclure l'AIT en classe et présentant des modèles d'ajustement de la charge de travail en vue de reconnaître le travail des professeurs en matière d'AIT, la participation du corps professoral augmenterait considérablement. Il a également été proposé de consigner officiellement l'AIT dans les descriptions de poste de manière à accroître la visibilité de cet aspect du rôle des professeurs (Emslie, 2011).

En résumé, la littérature indique que les membres du corps professoral sont généralement en faveur de l'AIT et y voient des avantages pour les étudiants, les employeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire. Il existe peu de preuves que le corps professoral profite directement de sa participation à l'AIT. Ce sont surtout les défis du corps professoral qui sont présents dans la littérature, notamment le nombre d'heures de travail, les difficultés à trouver des stages de qualité et le manque de soutien et de ressources. Toutefois, peu de recherches sur la participation du corps professoral à l'AIT ont été publiées, la plupart étant axées sur certains volets et types de programmes d'AIT et ne portant que sur les professeurs directement concernés. De plus, la majorité des recherches ont été menées à l'échelle australienne ou américaine. Le but de ce projet de recherche est de commencer à combler cette lacune en présentant un portrait fidèle des opinions des professeurs issus de différentes disciplines des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Il vise aussi bien les professeurs qui ont une expérience de l'AIT que ceux qui n'en ont pas.

3. Méthodologie

Dans le but d'analyser l'opinion du corps professoral relativement à l'apprentissage intégré au travail, un sondage en ligne a été mené auprès des professeurs de six collèges et de sept universités de l'Ontario qui se sont associés au COQES pour réaliser cette étude. Voici les 13 établissements participants :

- Collège Algonquin
- Collège George Brown
- Collège Georgian
- La Cité collégiale
- Université Laurentienne
- Collège Niagara
- Collège Sheridan
- Université d'Ottawa
- Université de Waterloo
- Université Western Ontario
- Université de Windsor
- Université Wilfrid Laurier
- Université York

Les 13 établissements participants ont tous donné leur approbation éthique de l'étude. Nous avons utilisé une méthode de recensement pour inviter tous les membres du corps professoral, à temps partiel ou à temps plein, qui donnaient un cours donnant droit à un crédit en vue de l'obtention d'un certificat, d'un diplôme ou d'un grade de premier cycle au cours de l'année scolaire 2010-2011. Les répondants enseignant exclusivement au niveau des études supérieures ont été exclus, car l'étude visait seulement les programmes menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade de premier cycle. Un des collèges a choisi de n'inviter que les professeurs à temps plein.

L'invitation a été envoyée à 18 232 professeurs, soit 6 257 du niveau collégial et 11 975 du niveau universitaire. Parmi ceux-ci, 1 707 professeurs de collège et 1 917 professeurs d'université ont répondu au sondage à un point de raccourci acceptable, ce qui s'est traduit par un taux de réponse de 19,9 %. Les taux de réponse relatifs aux professeurs issus d'un collège et d'une université figurent au tableau 2.

Afin de déterminer la représentativité de l'échantillon de répondants, les 13 collèges et universités partenaires nous ont fourni des données démographiques relatives au sexe, à l'âge et à la situation en matière d'emploi. Cela a permis de déterminer que le sexe et la répartition par âge des répondants étaient à peu près semblables à ceux de l'ensemble de la population concernée, mais que les professeurs à temps plein étaient surreprésentés.

Tableau 2 – Taille de la population, taille de l'échantillon et taux de réponse

	Population de professeurs	Répondants	Taux de réponse
Collège	6 257	1 707	27,3 %
Université	11 975	1 917	16,0 %
Total	18 232	3 624	19,9 %

Questionnaire du sondage

Le questionnaire du sondage sur l'AIT mené auprès du corps professoral a été élaboré à partir des résultats de la phase 1, qui consistait en l'examen complet des ouvrages spécialisés, et des avis du groupe de travail. Le questionnaire a été préalablement testé auprès de 25 professeurs recrutés par l'Academica Group ou le COQES. Ce groupe était composé de professeurs de collège et d'université provenant de divers établissements et domaines d'enseignement. Pour effectuer ce test, le sondage a été programmé dans le système de gestion des sondages de l'Academica Group, et une boîte de commentaires non limitatifs a été ajoutée à chaque écran. Les commentaires détaillés ainsi obtenus nous ont permis de cibler les formulations à clarifier ou à revoir et d'améliorer les choix de réponse afin de ratisser tous les points de vue et les expériences des répondants. La rétroaction a été intégrée aux questionnaires qui ont été présentés au groupe de travail en décembre 2010. Les membres du groupe de travail ont formulé leurs derniers commentaires au début de janvier 2011, et le questionnaire a été achevé par l'Academica Group à la mi-janvier 2011.

La version définitive du questionnaire comprenait des questions structurées et ouvertes qui visaient à recueillir des données perceptives et des données sur les attitudes liées à l'AIT, ainsi que des données démographiques limitées. Le questionnaire devrait prendre de 15 à 20 minutes à remplir (il se trouve à l'annexe 2).

Procédure

Nous avons utilisé le système de gestion des sondages exclusif de l'Academica Group, Survey Management System^{MC}, pour programmer le questionnaire, en français comme en anglais, et recueillir les données. Les établissements participants ont envoyé par courriel une invitation à répondre au sondage à la fin mars et au début avril, et le sondage est resté accessible jusqu'au 31 mai 2011. L'invitation comprenait un nom d'utilisateur et un mot de passe uniques ainsi qu'un lien menant vers la page du sondage; de cette façon, seules les personnes invitées pouvaient remplir le sondage, et les établissements pouvaient suivre les taux de réponse. Le courriel énonçait l'objectif de l'étude, et une lettre d'information imprimable était accessible sur la page du sondage. Les professeurs n'ayant pas répondu au sondage ont reçu deux rappels, et quatre des établissements partenaires en ont envoyé un troisième.

Analyse

Un total de 105 sondages a dû être retiré de l'analyse, car les répondants ne l'avaient pas rempli à un point de raccourci acceptable. Parmi les 3 624 sondages analysés, 3 531 avaient été remplis en entier. Les données ont été importées dans le logiciel SPSS aux fins d'analyse, et on a encodé manuellement les réponses ouvertes dans le but de cerner les thèmes émergents. Seules les réponses aux questions ouvertes pour lesquelles on a trouvé des thèmes éloquentes sont prises en compte dans ce rapport.

Nous avons analysé les différences pour vérifier leur signification statistique au moyen du khi carré pour les répartitions et l'analyse de variance ou le test t pour les différences entre les cotes moyennes. Ce rapport fait mention des ampleurs de l'effet lorsque c'est pertinent.

Limites

Étant donné qu'un échantillon de commodité de 13 établissements d'enseignement postsecondaire a été utilisé, les résultats du sondage ne sont pas représentatifs de l'opinion de l'ensemble des professeurs de l'Ontario. Toutefois, on a pris soin d'inclure dans l'étude des établissements de différentes régions de la province et d'obtenir le point de vue de francophones de manière à obtenir l'opinion d'un vaste échantillon de professeurs.

Cette étude a une autre limite : elle ne représente pas l'opinion du corps professoral par rapport aux différents types d'AIT. En effet, le sondage a été conçu de façon à évaluer leur perception de l'utilisation de l'AIT en tant qu'approche générale de l'enseignement postsecondaire. Les professeurs ont donc dû répondre aux questions en pensant au concept général, et non à commenter des types particuliers d'AIT. Par conséquent, non seulement la différence entre les types d'AIT, mais aussi les façons de mettre cette approche en œuvre et de l'utiliser, tant par les étudiants que par les professeurs, ont été laissées de côté.

De plus, tous les membres du corps professoral ont été invités à participer au sondage et à faire part de leur opinion, peu importe leur niveau de connaissance de l'AIT. Par conséquent, les réponses représentent un large éventail d'opinions et peuvent comprendre celles des professeurs n'ayant aucune expérience ou connaissance de l'AIT. Ces opinions permettent de mieux comprendre le sentiment général à l'égard de l'AIT chez les professeurs des établissements d'enseignement postsecondaire.

4. Profil des répondants

Ce chapitre comprend un résumé de certaines caractéristiques des répondants au sondage, notamment la répartition par établissement et situation en matière d'emploi, les caractéristiques démographiques, l'expérience en enseignement postsecondaire (EPS), les autres expériences de travail et la participation à l'AIT. Les résultats sont présentés séparément pour les répondants des collèges et ceux des universités, et les différences principales ont été mises en évidence, le cas échéant.

Établissement, domaine d'enseignement et situation en matière d'emploi

Les professeurs de six collèges et de sept universités ont été invités à participer à l'étude. Comme le montre le tableau 3, plus de la moitié des répondants issus d'un collège provenait du Collège Sheridan (29,9 %) ou du Collège Algonquin (23,1 %). Les répondants issus d'une université étaient répartis plus uniformément entre les établissements, mais les professeurs de l'Université de Waterloo représentaient environ le quart des répondants des universités.

L'effet de l'Université de Waterloo

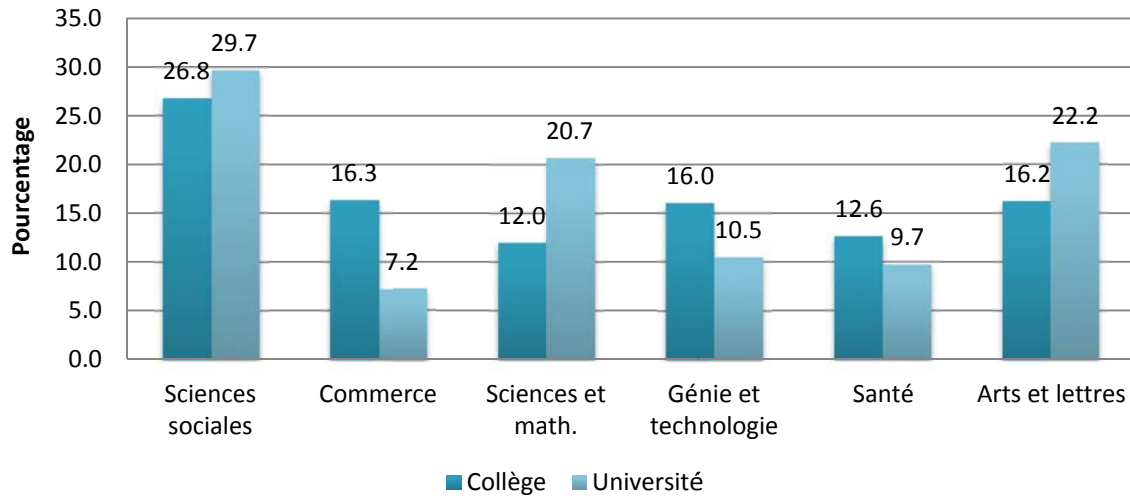
Comme l'Université de Waterloo gère le programme d'éducation coopérative postsecondaire le plus important au pays, il convient tout à fait de se demander dans quelle mesure la surreprésentation des professeurs de cette université pourrait influencer les résultats. Sans surprise, l'analyse a démontré que le nombre de professeurs de l'Université de Waterloo qui ont indiqué avoir enseigné dans un programme d'éducation coopérative était significativement plus élevé que dans les autres universités. À l'exception des répondants de l'Université de Waterloo, 25,1 % des professeurs d'université ont répondu avoir déjà enseigné dans un programme d'éducation coopérative; ce taux passe à 36,0 % si l'on tient compte des répondants de l'Université de Waterloo. La perception et l'expérience des professeurs ont également été analysées avec et sans les données du corps professoral de l'Université de Waterloo. Bien que cette comparaison ait révélé quelques divergences, l'effet sur les résultats en général était minime. Par conséquent, tous les résultats des professeurs d'université présentés dans le présent rapport comprennent les réponses des professeurs de l'Université de Waterloo.

Tableau 3 – Répartition des établissements

		Nombre	Pourcentage
Collège	Collège Algonquin	395	23,1
	Collège Georgian	246	14,4
	Collège Niagara	268	15,7
	Collège George Brown	192	11,3
	Collège Sheridan	511	29,9
	La Cité collégiale	95	5,6
	Total (collèges)	1 707	100,0
Université	Université d'Ottawa	191	10,0
	Université Western Ontario	368	19,2
	Université de Windsor	274	14,3
	Université de Waterloo	472	24,6
	Université Wilfrid Laurier	155	8,1
	Université Laurentienne	156	8,1
	Université York	301	15,7
Total (universités)	1 917	100,0	

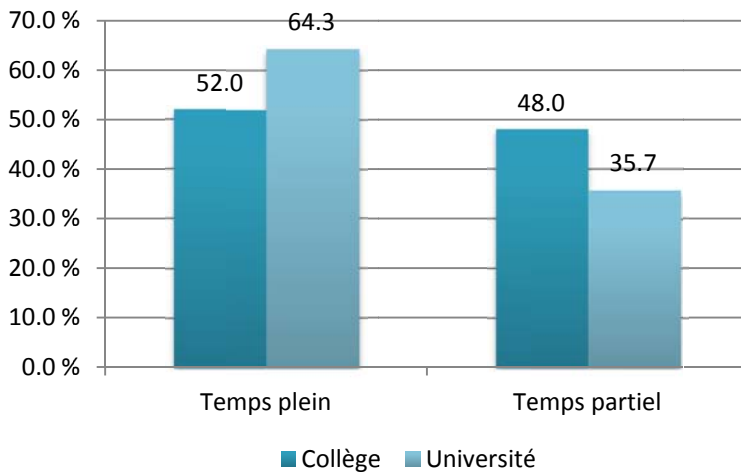
Les répondants étaient bien répartis entre les différents domaines d'enseignement (voir figure 1). Chez les professeurs issus d'un collège, environ 25 % enseignaient dans un programme de sciences sociales, 16 % en affaires, tout comme en arts et lettres et en génie et technologie, et environ 12 % en santé ainsi qu'en sciences et mathématiques. Parmi les professeurs issus d'une université, près du tiers enseignaient en sciences sociales, un peu plus de 20 % en arts et lettres et en sciences et mathématiques, et environ 10 % en santé, en commerce ainsi qu'en génie et technologie.

Figure 1 - Domaine d'enseignement



La situation en matière d'emploi des répondants est résumée à la figure 2. Environ la moitié des professeurs de collège occupaient un poste à temps plein, et les autres étaient à temps partiel (nomination pour une session ou une charge partielle). Parmi les professeurs d'université, 64,3 % occupaient un poste à temps plein et 35,7 % un poste à temps partiel (nomination pour un contrat, une session ou une durée limitée).

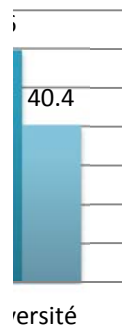
Figure 2 - Situation en matière d'emploi



Caractéristiques démographiques

Comme l'illustre la figure 4.3, la répartition entre les sexes était presque égale chez les répondants de collège, mais il y avait beaucoup plus d'hommes (59,6 %) que de femmes (40,4 %) chez les répondants d'université.

La structure par âge des répondants des collèges était légèrement plus élevée que celle des répondants des universités (voir figure 4). Chez les professeurs de collège, 19,2 % étaient âgés de moins de 40 ans, 40,1 % de 40 à 49 ans, et 40,8 % de 50 ans et plus. Chez les professeurs d'université, 26,0 % étaient âgés de moins de 40 ans, 34,7 % entre 40 et 49 ans, et 39,2 % de 50 ans et plus.



Expérience

Les figures 5 et 6 illustrent le nombre d'années d'expérience en enseignement postsecondaire des répondants et précisent le nombre d'années passées à leur établissement actuel. Chez les professeurs issus d'un collège, près de la moitié enseignaient à leur établissement actuel depuis cinq ans ou moins, le tiers depuis six à quinze ans et le cinquième depuis plus de quinze ans. En général, les professeurs issus d'une université comptaient plus d'années d'expérience à leur établissement actuel : 38,7 % y enseignaient depuis cinq ans ou moins, 35,3 % depuis six à quinze ans, et 26,0 % depuis plus de quinze ans.

Figure 5 - Années d'enseignement dans l'établissement actuel

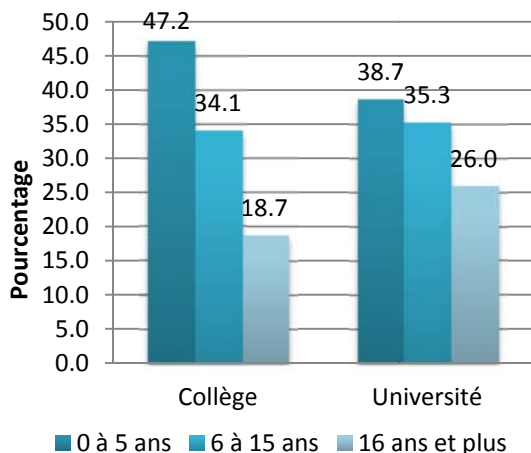
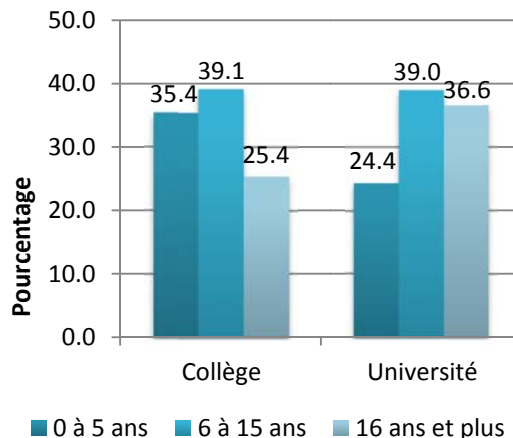
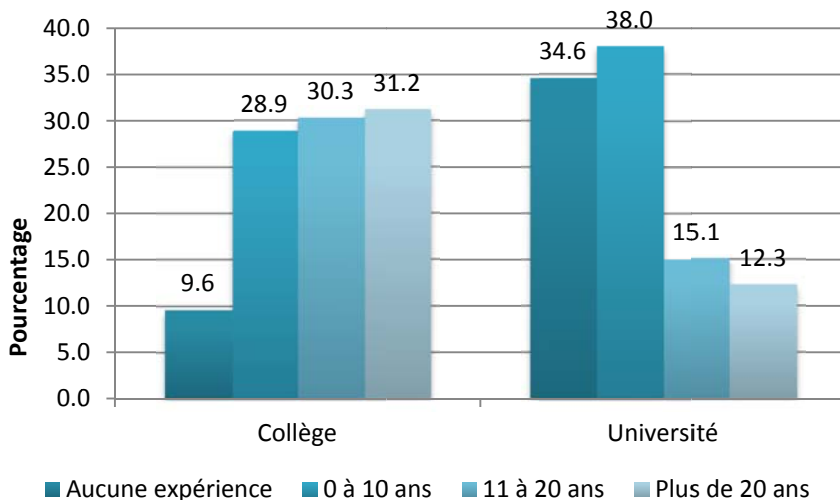


Figure 6 - Années d'enseignement au niveau postsecondaire



En plus de leur expérience en enseignement, la majorité des professeurs de niveau collégial possédaient plus de 10 ans d'expérience dans un emploi en dehors de l'enseignement, mais lié à leur domaine. Cette proportion n'était que de 25 % environ chez les professeurs d'université (voir figure 7). Environ le tiers d'entre eux n'avaient aucune expérience de travail connexe en dehors de l'enseignement.

Figure 7 - Années d'expérience connexe additionnelle

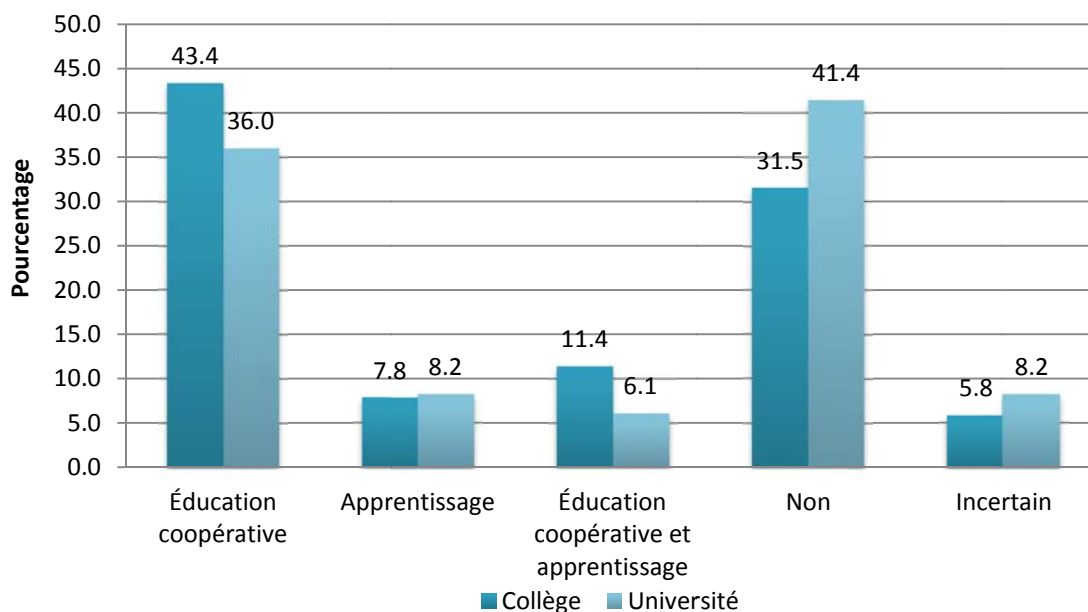


Participation à l'AIT

On a rendu compte de la participation du corps professoral à l'AIT par rapport aux expériences d'enseignement dans un tel programme ainsi qu'à la participation en tant qu'étudiant. Il existe une théorie selon laquelle l'expérience et la perception des professeurs qui n'ont jamais donné de cours comportant un volet d'AIT, mais qui ont enseigné dans un programme d'éducation coopérative ou un programme d'apprentissage, peuvent différer sur le plan qualitatif de celles des professeurs qui n'ont aucune expérience de l'AIT. Par conséquent, on a questionné les répondants relativement à leur expérience d'enseignement d'un cours comportant un volet d'AIT, ainsi que d'un cours dans un programme

d'éducation coopérative ou d'apprentissage. Chez les professeurs issus d'un collège, 43,4 % avaient enseigné dans un programme d'éducation coopérative, 7,8 % dans un programme d'apprentissage, et 11,4 % dans ces deux types de programme (voir figure 8). Chez les professeurs issus d'une université, les niveaux d'expérience de l'AIT étaient légèrement plus bas. En effet, 36,0 % d'entre eux avaient enseigné dans un programme d'éducation coopérative, 8,2 % dans un programme d'apprentissage, et 6,1 % dans ces deux types de programme.

Figure 8 - Expérience de l'enseignement dans un programme d'éducation coopérative ou d'apprentissage



En ce qui concerne l'expérience d'enseignement d'un cours comportant un volet d'AIT, un peu plus de la moitié des professeurs de niveau collégial et près des trois quarts des professeurs de niveau universitaire ont indiqué ne jamais avoir donné de cours d'AIT (voir figure 9). On a demandé à ceux qui donnent, ou qui ont déjà donné, un cours dont les étudiants participent à l'AIT le ou les types d'AIT auxquels ils sont associés (voir figure 10). Parmi les 48,5 % de professeurs de collège qui ont répondu offrir, ou avoir déjà offert, un cours d'AIT, le type le plus courant était le stage pratique (63,6 %), suivi de la pratique professionnelle obligatoire (p. ex. stages, stages cliniques ou stages en entreprise) (43,1 %), l'apprentissage par le service (23,8 %), les projets de recherche appliquée (20,1 %) et le stage en entreprise (15,3 %).

La structure de l'expérience des professeurs d'université était légèrement différente : le type d'AIT le plus courant était la pratique professionnelle obligatoire (50,4 %), suivie des projets de recherche appliquée (43,8 %), l'apprentissage par le service (37,1 %), le stage pratique (36,7 %) et le stage en entreprise (21,2 %).

Figure 9 - Professeurs ayant donné eux-mêmes un cours avec AIT

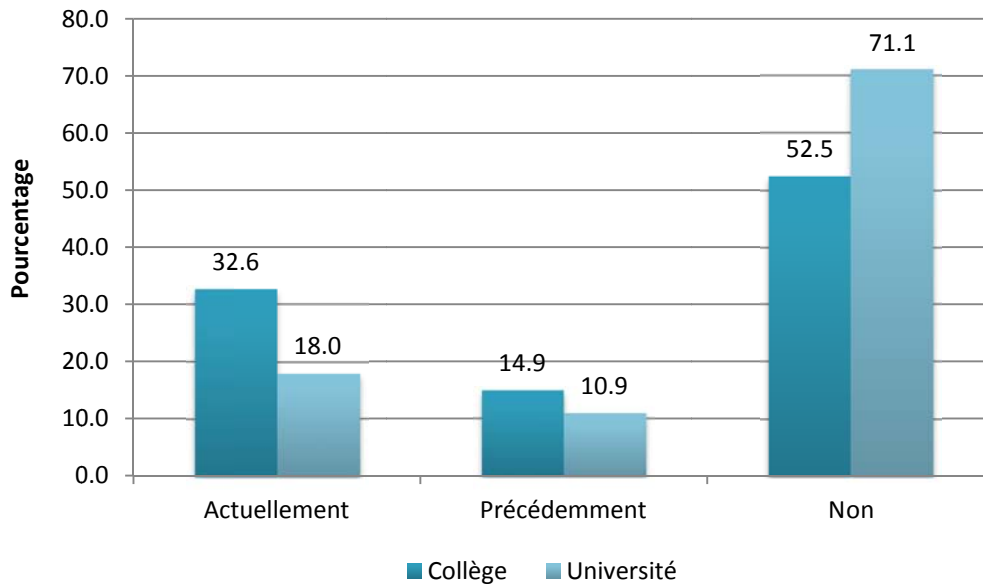
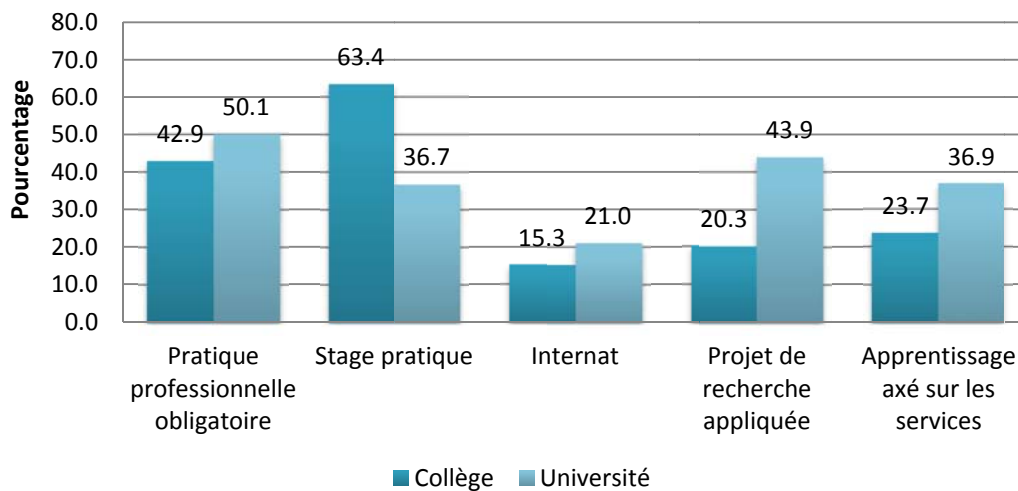


Figure 10 - Type d'apprentissage intégré au travail



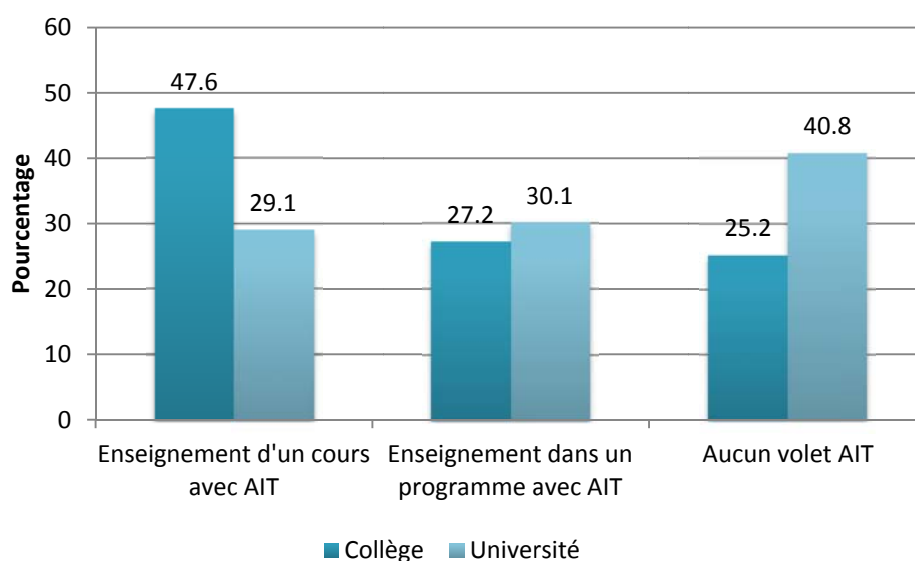
Pour pouvoir réaliser l'analyse des différences entre les points de vue des professeurs selon le type d'AIT qui les concerne, une variable a été créée pour représenter seulement les réponses uniques à cette question. Ainsi, les réponses des professeurs qui ont indiqué offrir, ou avoir offert, plus d'un type d'AIT ont été exclues, et celles de ceux qui ont répondu avoir expérimenté un seul type d'AIT ont été retenues. Cela s'est traduit par des résultats beaucoup moins importants quant aux types d'AIT, en particulier dans le cas des stages en entreprise et de l'apprentissage par le service, ce qui a limité les possibilités d'analyse au moyen de cette variable (voir tableau 4).

Tableau 4 – Ajout d'une variable pour le type d'AIT

	Pratique professionnelle obligatoire	Stages sur le terrain	Stages en entreprise	Projets de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Réponses multiples (n)	606	695	233	395	384
Réponses uniques seulement (n)	230	247	49	135	56

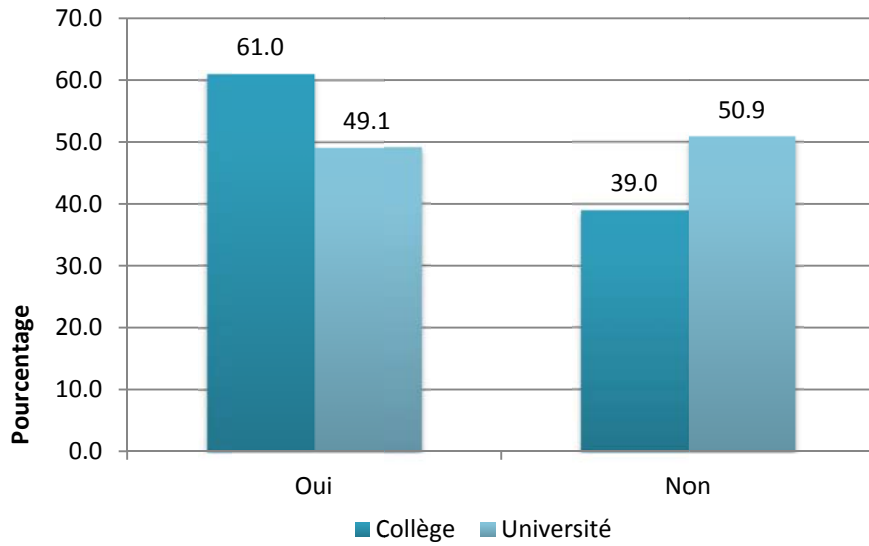
Comme le montre la figure 11, les professeurs ont été répartis en trois groupes s'excluant mutuellement en fonction de leur participation à l'AIT. Les catégories visent à refléter les différents niveaux de participation à l'AIT, soit avoir donné un cours comportant un volet d'AIT, avoir enseigné dans un programme d'éducation coopérative ou d'apprentissage et n'avoir aucune expérience de l'AIT. Au collège, les professeurs présentaient des niveaux de participation assez élevés : près de la moitié d'entre eux ont indiqué avoir offert un cours comportant un volet d'AIT, et le quart ont mentionné avoir enseigné dans un programme d'éducation coopérative ou d'apprentissage. À l'opposé, les professeurs issus d'une université présentaient des niveaux de participation moins élevés : 40,6 % n'avaient aucune expérience de l'AIT, 29,9 % avaient enseigné dans un programme d'AIT, et 29,5 % avaient donné un cours comportant un volet d'AIT.

Figure 11 - Niveau de participation au volet AIT



Enfin, on a également demandé aux répondants s'ils avaient suivi un programme d'AIT, peu importe le type, pendant leurs études postsecondaires (voir figure 12). Les professeurs de collège ont indiqué avoir participé à un programme d'AIT pendant leurs études postsecondaires dans une proportion de 61 %, comparativement à 49,1 % pour les professeurs d'université.

Figure 12 – Participation à l’AIT en tant qu’étudiant d’établissement postsecondaire



5. Constatations

L'objectif de l'enseignement postsecondaire

On a présenté aux répondants au sondage une liste des objectifs possibles de l'enseignement postsecondaire (EPS) et on leur a demandé de noter la mesure dans laquelle ils estimaient que leur enseignement pouvait enrichir les connaissances, les compétences et le développement personnel de leurs étudiants dans chacun des domaines. Une échelle de quatre points était fournie, où 1 signifiait « Pas du tout », 2, « Très peu », 3, « Quelque peu » et 4, « Beaucoup ». Les répondants pouvaient également rédiger une réponse ouverte pour indiquer d'autres domaines. Le tableau 5 présente le résultat moyen (de 1 à 4) des répondants, de même que le pourcentage de professeurs qui considèrent que leur enseignement peut « beaucoup » contribuer au développement des étudiants dans ce domaine.

Les professeurs des collèges comme ceux des universités estimaient que former les étudiants à la pensée critique et analytique était l'un des principaux objectifs de leur enseignement. C'était particulièrement le cas des professeurs d'université, 90,9 % d'entre eux étant d'avis que leur enseignement pouvait « beaucoup » contribuer à ce but, comparativement à 79,6 % des professeurs de collège. Les répondants du niveau collégial accordaient une importance aussi élevée à l'acquisition de connaissances et de compétences liées à l'emploi et au travail qu'à la pensée critique et analytique, alors qu'une proportion considérablement moins élevée de professeurs d'université estimaient que leur enseignement pouvait « beaucoup » contribuer dans ce domaine (46,3 % comparativement à 80,1 % pour les professeurs de collège). Les répondants du niveau collégial reconnaissaient généralement dans une plus grande mesure que ceux des universités l'importance des domaines liés à l'emploi et au travail, y compris trouver un travail pertinent après l'obtention du diplôme (58,9 % comparativement à 30,1 %) et travailler efficacement avec les autres (71,6 % comparativement à 45,5 %).

Parmi les choix proposés, le plus faible taux d'accord concernait la capacité des étudiants de participer de manière éclairée aux élections, seulement 13 % des répondants des collèges et des universités estimant que leur enseignement pouvait « beaucoup » contribuer à ce but.

Les répondants pouvaient aussi indiquer dans une zone de texte d'autres domaines dans lesquels leur enseignement pouvait enrichir les connaissances, les compétences et le développement personnel de leurs étudiants. Quelque 20 % des professeurs de collège (n = 312) et des professeurs d'université (n = 365) ont rédigé une réponse ouverte. Environ le tiers des réponses des répondants des universités contenaient des références à l'enseignement de connaissances liées à des matières précises, comme la compréhension de la théorie sociale ou la connaissance des soins axés sur le client (n = 111). Un autre tiers des réponses portaient sur l'exercice d'une citoyenneté active et la compréhension des questions de justice sociale et des enjeux mondiaux, une importance particulière étant accordée à la sensibilisation aux questions culturelles et environnementales (n = 100). D'autres thèmes sont ressortis des réponses ouvertes, notamment enseigner aux étudiants à mener des recherches et à en faire une analyse critique (n = 42), à se livrer à la pensée créative, comme la résolution de problèmes inventive et l'élaboration d'idées novatrices (n = 27), à améliorer les compétences en communication et en littératie (n = 19) et à acquérir de bonnes habitudes de travail et aptitudes d'apprentissage (n = 18).

Comme pour les professeurs d'université, le thème qui est le plus ressorti des réponses ouvertes des répondants des collèges était l'enseignement de connaissances liées à des matières précises (n = 91), suivi de l'exercice d'une citoyenneté active et de la compréhension des questions de justice sociale et des enjeux mondiaux (n = 69), de l'aide aux étudiants dans leur développement personnel et leur connaissance de soi (n = 58), de l'amélioration des compétences en communication et en littératie (n = 43) ainsi que de l'acquisition de bonnes habitudes de travail et aptitudes d'apprentissage, en particulier pouvoir travailler en équipe (n = 18).

Tableau 5 – Objectifs de l'ESP

	Collège		Université		Total	
	Moyenne	Beaucoup (%)	Moyenne	Beaucoup (%)	Moyenne	Beaucoup (%)
Penser de façon critique et analytique	3,77	79,6	3,89	90,9	3,83	85,6
Appliquer ses compétences et ses connaissances à différentes situations	3,75	77,4	3,61	67,5	3,68	72,1
Travailler de façon autonome	3,66	68,9	3,61	66,3	3,64	67,5
Écrire clairement et efficacement	3,50	60,2	3,60	68,8	3,55	64,7
Devenir des apprenants à vie	3,57	64,2	3,51	61,7	3,54	62,9
Acquérir des connaissances et des compétences liées à l'emploi ou au travail	3,76	80,1	3,27	46,3	3,50	62,2
Travailler efficacement avec les autres	3,65	71,6	3,27	45,5	3,45	57,8
S'exprimer clairement et efficacement	3,46	59,4	3,38	54,7	3,42	56,9
Résoudre des problèmes complexes du monde réel	3,39	53,7	3,40	54,1	3,40	53,9
Utiliser les données pour analyser les problèmes	3,21	46,4	3,27	51,3	3,25	49,0
Se doter de son propre code de valeurs et d'éthique	3,37	53,5	3,14	41,8	3,25	47,3
Se trouver un emploi convenable à la fin de ses études	3,42	58,9	2,94	30,1	3,17	43,7
Obtenir une formation générale	3,04	30,6	3,21	41,5	3,13	36,3
Se comprendre soi-même	3,26	48,3	3,01	40,0	3,13	43,9
Développer des aptitudes de leader	3,12	38,5	2,87	27,9	2,99	32,9
Contribuer au bien-être de la collectivité	3,00	35,7	2,94	33,9	2,97	34,7
Utiliser la technologie informatique et la technologie de l'information	3,20	44,6	2,74	24,3	2,95	33,9
Comprendre la situation des gens provenant d'autres contextes raciaux et ethniques	3,05	41,1	2,82	35,6	2,93	38,2
Être des électeurs informés lors des élections municipales, provinciales et fédérales	2,09	13,7	2,12	13,2	2,11	13,4

Degré d'AIT nécessaire

Parmi les répondants au sondage, il semble y avoir un soutien relativement solide du corps professoral envers le degré d'AIT qui a cours dans les établissements postsecondaires, très peu d'entre eux ayant indiqué que le degré d'AIT devrait être réduit (0,8 % des professeurs de collège et 4,3 % des professeurs d'université) (voir tableau 6). Chez les répondants issus d'un collège, plus de la moitié pensent que le degré d'AIT devrait augmenter (55,1 %), et le quart pensent qu'il devrait demeurer le même (24,7 %). L'augmentation de l'utilisation de l'AIT par le corps professoral était quant à elle moins prônée : moins de la moitié des répondants ont indiqué que le degré d'AIT devrait être augmenté (43,8 %), et le quart d'entre eux pensaient qu'il devrait rester le même. Une part assez importante des répondants des collèges (19,4 %) et des universités (26,9 %), cependant, ont répondu qu'ils n'en étaient pas certains.

Lorsqu'on examine les opinions du corps professoral en fonction de diverses caractéristiques propres, des différences intéressantes apparaissent (voir tableau 6). La participation à un programme d'AIT était liée de manière significative à la perception du degré d'AIT nécessaire autant pour les professeurs de collège ($\chi^2 = 80,027$, dl = 6, p = 0,000, V de Cramér = 0,156) que pour les professeurs d'université ($\chi^2 = 143,176$, dl = 6, p = 0,000, V de Cramér = 0,198), une plus grande utilisation de l'AIT étant associée à un soutien plus marqué envers l'augmentation ou le maintien du degré d'AIT au niveau postsecondaire.

De plus, des différences significatives sont observées dans le corps professoral selon le domaine d'enseignement (collèges : $\chi^2 = 73,209$, dl = 15, p = 0,000, V de Cramér = 0,122; universités : $\chi^2 = 91,848$, dl = 15, p = 0,000, V de Cramér = 0,129). Les professeurs du niveau collégial qui enseignent dans les domaines des affaires ou du génie et de la technologie et ceux des universités qui enseignent dans les domaines des affaires ou de la santé étaient plus susceptibles de penser que le degré d'AIT devait être rehaussé. Enfin, la situation en matière d'emploi était aussi associée de manière significative aux opinions sur le degré d'AIT approprié (collèges : $\chi^2 = 21,515$, dl = 3, p = 0,000, V de Cramér = 0,114; universités : $\chi^2 = 23,769$, dl = 3, p = 0,000, V de Cramér = 0,114), les professeurs à temps plein des collèges et des universités étant moins susceptibles que ceux à temps partiel de croire que l'AIT devrait être augmenté et plus susceptibles de penser qu'il devrait être diminué ou maintenu tel quel.

Alors que l'âge (au niveau collégial seulement), le sexe, la participation à l'AIT durant les études et les années d'expérience dans un autre travail étaient aussi associés de manière significative aux opinions sur le degré d'AIT approprié, les ampleurs de l'effet étaient négligeables, ce qui indique un lien très faible. La seule exception méritant d'être mentionnée, c'est que l'ampleur de l'effet était plus marquée en ce qui concerne le lien avec la participation à l'AIT durant les études chez les professeurs des universités ($\chi^2 = 53,594$, dl = 6, p = 0,032, V de Cramér = 0,171). Les professeurs d'université qui avaient eux-mêmes participé à l'AIT étaient plus susceptibles de penser que le degré d'AIT au niveau postsecondaire devait être rehaussé.

Tableau 6 – Degré d'AIT nécessaire selon les caractéristiques des professeurs

		Collège				Université			
		Degré d'AIT nécessaire				Degré d'AIT nécessaire			
		Plus élevé	Plus bas	Degré correct	Incertain	Plus élevé	Plus bas	Degré correct	Incertain
Total		55,1 %	0,8 %	24,7 %	19,4 %	43,8 %	4,3 %	25,0 %	26,9 %
Situation d'emploi* ^	Temps plein	52,0 %	1,3 %	28,6 %	18,1 %	40,2 %	5,2 %	27,6 %	27,0 %
	Temps partiel	58,5 %	0,3 %	20,4 %	20,9 %	50,2 %	2,9 %	20,2 %	26,6 %
Sexe * ^	Homme	58,9 %	0,4 %	22,1 %	18,6 %	43,7 %	4,9 %	27,0 %	24,5 %
	Femme	52,0 %	1,1 %	27,2 %	19,7 %	45,2 %	2,9 %	22,1 %	29,9 %
Âge ^	Moins de 40	53,7 %	1,3 %	27,0 %	18,1 %	39,4 %	4,3 %	23,9 %	32,4 %
	Entre 40 et 49	54,9 %	,6 %	24,4 %	20,1 %	43,6 %	4,0 %	25,0 %	27,3 %
	50 et plus	56,1 %	,7 %	23,8 %	19,4 %	46,7 %	4,6 %	25,8 %	22,9 %
Participation à l'AIT en tant qu'étudiant * ^	Oui	56,7 %	,6 %	26,0 %	16,7 %	49,9 %	2,1 %	26,3 %	21,7 %
	Non	52,7 %	1,1 %	22,1 %	24,0 %	38,0 %	6,5 %	23,7 %	31,7 %
Niveau de participation à l'AIT * ^	Donne un cours comportant un volet d'AIT	56,7 %	0,6 %	30,4 %	12,2 %	58,5 %	1,1 %	25,9 %	14,5 %
	Enseigne dans un programme d'AIT	56,9 %	0,9 %	21,8 %	20,4 %	38,4 %	5,6 %	31,9 %	24,1 %
	Aucune participation	51,0 %	0,7 %	16,7 %	31,6 %	37,0 %	5,6 %	19,2 %	38,2 %
Années d'enseignement au postsecondaire	0 à 5	55,9 %	0,3 %	23,3 %	20,4 %	46,0 %	3,4 %	22,8 %	27,8 %
	6 à 15	54,4 %	1,1 %	25,0 %	19,5 %	43,6 %	4,3 %	23,5 %	28,6 %
	16 et plus	55,0 %	1,0 %	26,0 %	18,0 %	42,5 %	5,0 %	28,1 %	24,5 %
Autres expériences de travail * ^	Aucune expérience	48,4 %	1,3 %	22,6 %	27,7 %	35,6 %	4,9 %	24,4 %	35,1 %
	0 à 10 ans	56,4 %	1,1 %	23,4 %	19,1 %	44,9 %	4,3 %	26,0 %	24,9 %
	11 à 20 ans	50,5 %	0,4 %	29,0 %	20,1 %	45,6 %	4,3 %	27,8 %	22,4 %

	Collège				Université			
	Degré d'AIT nécessaire				Degré d'AIT nécessaire			
	Plus élevé	Plus bas	Degré correct	Incertain	Plus élevé	Plus bas	Degré correct	Incertain
Plus de 20 ans	60,6 %	0,8 %	22,1 %	16,5 %	60,9 %	3,0 %	20,4 %	15,7 %
Sciences sociales	51,1 %	0,9 %	29,9 %	18,1 %	44,2 %	3,7 %	24,4 %	27,7 %
Affaires	67,9 %	1,5 %	14,6 %	16,0 %	57,0 %	5,2 %	18,5 %	19,3 %
Sciences et mathématiques	59,8 %	0,0 %	19,1 %	21,1 %	43,6 %	3,9 %	28,7 %	23,8 %
Génie et technologie	61,2 %	0,0 %	24,3 %	14,5 %	46,9 %	1,0 %	31,1 %	20,9 %
Santé	48,6 %	1,4 %	33,8 %	16,2 %	57,5 %	1,7 %	23,8 %	17,1 %
Arts et lettres	45,4 %	0,7 %	23,6 %	30,3 %	31,2 %	7,9 %	22,4 %	38,6 %

Les astérisques (*) signifient qu'il existe un lien statistiquement significatif entre les variables ($p < 0,05$) chez les professeurs de collège, et les signes ^ signifient que ce même lien existe chez les professeurs d'université.

Chez les répondants des universités, il y a également un lien évident entre leur opinion sur l'idée que leur enseignement peut enrichir les connaissances et les compétences liées à l'emploi des étudiants et leur opinion sur le degré d'AIT approprié au niveau postsecondaire ($\chi^2 = 109,546$, dl = 9, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,141). Généralement, plus les répondants étaient d'accord avec l'idée que leur enseignement pouvait contribuer à l'acquisition de compétences liées à l'emploi par les étudiants, plus ils étaient susceptibles de penser que le degré d'AIT devrait être augmenté et moins ils étaient susceptibles de croire que le degré d'AIT devrait être réduit (voir tableau 7).

Tableau 7 – Lien entre le degré nécessaire d'AIT et le fait que l'enseignement peut enrichir les connaissances et les compétences liées à l'emploi des étudiants, selon les professeurs d'université

		Degré nécessaire d'AIT			
		Plus élevé	Plus bas	Degré correct	Incertain
Acquérir des connaissances et des compétences liées à l'emploi ou au travail	Pas du tout	26,6 %	18,8 %	25,0 %	29,7 %
	Très peu	27,9 %	7,8 %	29,7 %	34,7 %
	Quelque peu	38,8 %	4,8 %	25,4 %	31,1 %
	Beaucoup	53,4 %	2,0 %	23,6 %	21,1 %

Valeur de l'AIT

Afin d'évaluer l'opinion des répondants sur la valeur de l'AIT, on leur a demandé d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec une série d'énoncés concernant les avantages et les inconvénients potentiels de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral et les établissements, de même qu'avec un énoncé de principe sur la valeur générale de l'AIT³.

³ On a demandé aux répondants d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec chacun des énoncés à l'aide d'une échelle de Likert de cinq points selon laquelle plus le résultat était élevé, plus ils étaient d'accord (1 = Fortement en désaccord, 2 = En désaccord, 3 = Ni d'accord ni en désaccord, 4 = D'accord, 5 = Fortement d'accord).

Les réponses à l'énoncé de principe « J'estime personnellement que l'apprentissage intégré au travail est utile » indiquent que l'AIT jouit d'un soutien relativement élevé, 95,0 % des professeurs du niveau collégial et 83,5 % de ceux du niveau universitaire se disant d'accord ou fortement d'accord (voir tableau 8). Les professeurs du niveau collégial étaient significativement plus susceptibles d'être fortement d'accord avec cet énoncé, 53,2 % d'entre eux indiquant être fortement d'accord, comparativement à 35,1 % des professeurs d'université ($\chi^2 = 116,206$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,182$).

Le degré de participation à l'AIT était associé de manière significative aux réponses à cet énoncé pour les professeurs des collèges ($\chi^2 = 175,840$, $df = 8$, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,231) comme pour ceux des universités ($\chi^2 = 265,868$, $df = 8$, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,269). Les professeurs du niveau collégial qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT se disaient d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que l'AIT est utile (98,1 %), comparativement à 93,3 % de ceux qui enseignaient dans le cadre d'un programme utilisant l'AIT et à 90,8 % de ceux n'utilisant pas l'AIT. Chez les répondants des universités, 95,8 % de ceux qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT se disaient d'accord ou fortement d'accord, comparativement à 84,0 % de ceux qui enseignaient dans le cadre d'un programme utilisant l'AIT et seulement 74,1 % de ceux n'utilisant pas l'AIT. Dans le cas des collèges comme dans celui des universités, les professeurs n'utilisant pas l'AIT étaient significativement plus susceptibles d'avoir une opinion neutre sur cet énoncé.

Tableau 8 – Valeur de l'AIT selon le niveau de participation

			J'estime personnellement que l'apprentissage intégré au travail est utile.				
			Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Fortement d'accord
Collège	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Pourcentage	0,4 %	0,0 %	1,5 %	28,9 %	69,2 %
		Résidus ajustés	1,1	-1,7	-5,7	-10,2	12,5
	Enseigne dans un programme d'AIT	Pourcentage	0,2 %	0,2 %	6,2 %	51,2 %	42,1 %
		Résidus ajustés	-0,1	0,2	1,9	4,7	-5,5
	Aucune expérience de l'AIT	Pourcentage	0,0 %	0,5 %	8,7 %	56,2 %	34,6 %
		Résidus ajustés	-1,2	1,7	4,6	6,8	-8,7
	Total	Pourcentage	0,2 %	0,2 %	4,6 %	41,8 %	53,2 %
Université	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Pourcentage	0,2 %	0,6 %	3,5 %	36,2 %	59,6 %
		Résidus ajustés	-2,6	-2,9	-7,9	-6,8	14,2
	Enseigne dans un programme d'AIT	Pourcentage	1,8 %	1,8 %	12,4 %	51,2 %	32,9 %
		Résidus ajustés	1,5	-0,6	-0,7	1,6	-1,3
	Aucune expérience de l'AIT	Pourcentage	1,5 %	3,4 %	21,0 %	55,4 %	18,8 %
		Résidus ajustés	1,0	3,3	8,0	4,9	-12,0
	Total	Pourcentage	1,2 %	2,1 %	13,2 %	48,4 %	35,1 %

Valeur de l'AIT pour les étudiants

Le questionnaire du sondage comportait 16 énoncés portant sur les avantages et les inconvénients potentiels de l'AIT pour les étudiants, et les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec chacun. Une échelle de cinq points (allant de fortement en désaccord à fortement d'accord) a été utilisée, et les réponses ont été notées de telle sorte que plus le résultat était élevé, plus on était d'accord. De façon générale, les professeurs des niveaux collégial et universitaire se disaient davantage d'accord avec les énoncés liés aux avantages de l'AIT qu'avec ceux sur les inconvénients (voir tableau 9). Comme le montrent les cotes moyennes, les énoncés avec lesquels on se disait le plus d'accord concernaient les avantages en rapport avec le marché du travail, comme une meilleure compréhension de la réalité du monde du travail (4,47 au niveau collégial et 4,17 au niveau universitaire) et l'établissement de relations en vue d'un emploi (4,41 au niveau collégial et 4,14 au niveau universitaire). La vaste majorité des professeurs des collèges et des universités étaient d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que l'AIT aide les étudiants à mieux comprendre la réalité et les attentes du monde du travail (95,6 % au niveau collégial et 87,4 % au niveau universitaire) et à établir des relations et des réseaux en vue d'un emploi (94,6 % au niveau collégial et 81,6 % au niveau universitaire). En ce qui concerne les autres avantages potentiels de l'AIT, l'idée que l'AIT accroît l'employabilité des étudiants recevait un appui moindre, 77,1 % des professeurs du niveau collégial et 67,4 % de ceux du niveau universitaire se disant d'accord ou fortement d'accord avec cet énoncé.

En règle générale, les membres du corps professoral des collèges étaient davantage d'accord avec cette série d'énoncés positifs sur la valeur de l'AIT que celui des universités, les différences les plus marquées étant constatées dans les réponses aux énoncés suivants : « L'apprentissage intégré au travail incite les étudiants à faire preuve d'esprit critique à propos du milieu de travail et de la nature du travail » (91,0 % au niveau collégial et 75,6 % au niveau universitaire; $\chi^2 = 147,450$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,204$); « La participation à l'apprentissage intégré au travail accroît l'engagement des étudiants envers leurs études » (81,2 % au niveau collégial et 66,6 % au niveau universitaire; $\chi^2 = 95,582$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,164$); et « L'apprentissage intégré au travail est particulièrement utile pour les étudiants considérés comme "à risque" » (43,3 % au niveau collégial et 27,7 % au niveau universitaire; $\chi^2 = 93,090$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,163$).

Un certain scepticisme régnait dans le corps professoral au sujet des motivations des employeurs à offrir des possibilités d'AIT, près du quart des répondants des niveaux collégial et universitaire se disant d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que « Trop d'employeurs recourent à l'apprentissage intégré au travail uniquement pour réduire leurs coûts salariaux » et environ la moitié d'entre eux demeurant neutres à cet égard. La majorité des répondants des niveaux collégial et universitaire se montraient ambivalents également au sujet de l'existence de preuves du lien entre l'apprentissage des étudiants et l'AIT, 54,8 % des professeurs des collèges et 59,9 % de ceux des universités se disant ni d'accord ni en désaccord avec l'énoncé « Il n'y a pas suffisamment de preuves de l'incidence de l'AIT sur l'apprentissage des étudiants ».

Les énoncés sur les inconvénients potentiels de l'AIT étaient ceux avec lesquels on se disait le moins d'accord. Plus particulièrement, les professeurs de collège et d'université étaient généralement en désaccord avec l'énoncé « L'AIT n'aide guère les étudiants à comprendre le contenu des cours théoriques » (cote moyenne de 1,93 au niveau collégial et de 2,28 au niveau universitaire).

Lorsqu'on leur a demandé d'indiquer d'autres avantages ou inconvénients de l'AIT pour les étudiants, environ 20 % des professeurs de collège ($n = 372$) et d'université ($n = 388$) ont fourni des réponses. Plus de la moitié des réponses des professeurs de collège confirmaient les énoncés présentés ou les étoffaient. Elles confirmaient entre autres l'idée que l'AIT aide les étudiants à mieux comprendre la réalité du monde du travail ($n = 52$), à établir des relations en vue d'un emploi ($n = 40$) et à appliquer les théories et les compétences vues en classe ($n = 29$). Parmi les nouveaux thèmes qui sont ressortis des réponses ouvertes, mentionnons la perception que l'AIT permet aux étudiants de mieux se connaître ($n = 38$); que

les étudiants trouvent parfois que le travail est insatisfaisant ou ont une mauvaise expérience avec un superviseur au travail (n = 36); que l'AIT aide les étudiants à améliorer leurs aptitudes au travail et aux études (n = 29); que les étudiants ont parfois de la difficulté à trouver des stages intéressants lorsqu'ils doivent trouver eux-mêmes une entreprise (n = 23); et que les étudiants peuvent avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre le temps consacré à l'AIT et le travail en classe, en particulier ceux qui ont déjà un emploi en plus de l'AIT (n = 21). Au total, 25 répondants ont souligné que les avantages et les inconvénients de l'AIT variaient en fonction du type d'AIT, de la qualité du lieu où le stage se déroulait et de la façon dont le programme était géré.

Chez les professeurs d'université, environ le tiers des réponses ouvertes confirmaient les énoncés présentés ou les étoffaient (n = 119), la plupart confirmant les énoncés sur les avantages de l'AIT comme l'idée qu'il aide les étudiants à s'engager envers leurs études (n = 27), à comprendre la réalité du monde du travail (n = 23) et à appliquer les théories et les compétences vues en classe (n = 20). Parmi les autres thèmes qui sont ressortis, notons que l'AIT offre parfois aux étudiants des avantages financiers comme des stages rémunérés (n = 33), qu'il améliore le développement personnel (n = 33), qu'il peut perturber les progrès scolaires des étudiants (n = 30) et qu'il nuit aux étudiants parce qu'il met l'accent sur la formation en emploi au lieu de susciter la pensée critique (n = 30). Au total, 48 répondants ont profité de la question ouverte pour souligner que les avantages et les inconvénients de l'AIT variaient beaucoup en fonction du type d'AIT, de la qualité du lieu où le stage se déroulait et de la façon dont le programme était géré.

Tableau 9 - Cotes moyennes et pourcentage de répondants d'accord ou fortement d'accord avec les énoncés sur la valeur de l'AIT pour les étudiants

	Collège		Université	
	Moyenne	D'accord ou fortement d'accord	Moyenne	D'accord ou fortement d'accord
L'AIT aide les étudiants à mieux comprendre la réalité et les attentes du monde du travail.	4,47 (0,62)	95,6 %	4,17 (0,72)	87,4 %
L'AIT aide les étudiants à établir des relations et des réseaux en vue d'un emploi.	4,41 (0,62)	94,6 %	4,14 (0,72)	84,9 %
L'AIT permet aux étudiants d'appliquer la théorie et les compétences acquises en classe.	4,45 (0,64)	94,1 %	4,08 (0,79)	81,6 %
L'AIT permet aux étudiants d'accroître leur estime de soi.	4,42 (0,62)	94,0 %	4,09 (0,74)	80,5 %
L'AIT rehausse la qualité de l'expérience postsecondaire des étudiants.	4,36 (0,65)	92,8 %	4,06 (0,78)	81,0 %
L'AIT permet aux étudiants d'explorer leurs intérêts et de préciser leurs objectifs professionnels.	4,27 (0,64)	92,4 %	4,05 (0,73)	82,3 %

Valeur de l'AIT pour le corps professoral et les établissements

On a aussi demandé aux répondants au sondage de penser aux avantages et aux inconvénients de l'AIT pour le corps professoral et les établissements d'enseignement postsecondaire. Le tableau 10 présente chacun des énoncés avec sa cote moyenne, l'écart-type et le pourcentage des répondants se disant d'accord ou fortement d'accord.

En règle générale, les répondants étaient davantage d'accord avec les énoncés portant sur les avantages qu'avec ceux sur les inconvénients, bien qu'un coup d'œil aux cotes moyennes pour les énoncés du tableau 9 montre clairement que les répondants considèrent généralement que l'AIT est plus profitable aux étudiants qu'au corps professoral ou aux établissements. Les professeurs d'université sont généralement moins enthousiastes au sujet des avantages de l'AIT, plusieurs des cotes moyennes pour les énoncés sur les avantages potentiels se situant dans la plage de 3,0 à 3,5, où « 3 » indique une

réponse neutre (ni d'accord ni en désaccord avec l'énoncé). L'énoncé avec lequel les professeurs de collège et d'université étaient le plus d'accord est le suivant : « L'apprentissage intégré au travail renforce les liens entre l'établissement et le milieu des affaires » (cote moyenne de 4,28 au niveau collégial et de 3,95 au niveau universitaire).

Près de la moitié des professeurs de collège et plus du tiers des professeurs d'université se disaient d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que l'AIT perpétue un modèle calqué sur le milieu des affaires en éducation, tandis que seulement 11,5 % des professeurs de collège estimaient que l'AIT avait une incidence globale négative sur les études postsecondaires en raison de la plus grande participation des entreprises au curriculum, comparativement à près du quart des professeurs d'université qui n'étaient ni d'accord ni en désaccord avec cet énoncé (22,9 %).

Les écarts les plus marqués entre les répondants des collèges et ceux des universités avaient trait aux énoncés sur les avantages potentiels de l'AIT pour le corps professoral. En effet, les professeurs de collège étaient significativement plus susceptibles que ceux des universités d'être d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que « l'utilisation de l'apprentissage intégré au travail aide le corps professoral à maintenir ses connaissances à jour » (83,7 % au niveau collégial et 54,3 % au niveau universitaire; $\chi^2 = 348,101$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,315$) et que « les commentaires des étudiants et des employeurs qui participent à l'AIT peuvent améliorer les programmes d'études » (89,5 % au niveau collégial et 67,6 % au niveau universitaire; $\chi^2 = 243,428$, $df = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,264$).

Il y avait très peu de réponses ouvertes sur les autres avantages ou inconvénients de l'AIT pour les établissements ou le corps professoral ($n = 107$ au niveau collégial et $n = 79$ au niveau universitaire). La plupart des réponses ne faisaient que confirmer les énoncés présentés, sans qu'aucun thème nouveau d'importance en ressorte.

Tableau 10 - Cotes moyennes et pourcentage de répondants d'accord ou fortement d'accord avec les énoncés sur la valeur de l'AIT pour les professeurs et les établissements

	Collège		Université	
	Moyenne	D'accord ou fortement d'accord	Moyenne	D'accord ou fortement d'accord
L'AIT renforce les liens entre les établissements et le milieu des affaires.	4,28 (0,68)	90,3 %	3,95 (74)	76,9 %
L'AIT crée des liens entre les établissements postsecondaires et la collectivité en général.	4,19 (0,67)	88,1 %	3,94 (0,77)	77,9 %
La rétroaction des étudiants et des employeurs participants peut améliorer les programmes d'études.	4,29 (0,68)	89,5 %	3,77 (0,88)	67,6 %
L'AIT est un outil de recrutement et de marketing efficace pour les études postsecondaires.	4,04 (0,74)	79,1 %	3,83 (0,78)	69,1 %
L'AIT amène les établissements d'enseignement postsecondaire à répondre aux besoins non comblés de la collectivité.	4,04 (0,73)	80,2 %	3,75 (0,83)	65,6 %
La participation à l'AIT aide les professeurs maintenir leurs connaissances à jour.	4,17 (0,78)	83,7 %	3,53 (1,00)	54,3 %
L'AIT améliore la réputation des établissements.	3,99 (0,77)	75,9 %	3,64 (0,88)	58,9 %
L'AIT peut aider les entreprises à trouver des solutions à leurs besoins ou à ceux de l'industrie.	3,74 (0,82)	62,9 %	3,50 (0,83)	49,9 %
L'AIT peut obtenir l'engagement des établissements d'enseignement postsecondaire pour régler des problèmes mondiaux.	3,64 (0,86)	53,8 %	3,46 (0,92)	49,2 %
L'AIT perpétue un modèle calqué sur le milieu des affaires pour les études postsecondaires.	3,48 (0,86)	46,3 %	3,23 (0,92)	35,3 %

Mon établissement fournit des ressources et du soutien au corps professoral pour mettre en place des activités d'AIT.	3,24 (0,89)	35,7 %	3,16 (0,88)	30,9 %
L'AIT détourne le financement des autres programmes qui ne se prêtent pas nécessairement à l'AIT.	2,75 (0,85)	12,8 %	3,09 (0,96)	28,3 %
L'AIT a une incidence globale négative sur les études postsecondaires en raison de la plus grande participation des entreprises au curriculum.	2,35 (0,99)	11,5 %	2,81 (1,07)	22,9 %
L'AIT est incompatible avec les valeurs d'une éducation en culture générale.	2,56 (1,12)	19,0 %	2,49 (1,04)	16,0 %

Étant donné que le manque de ressources et de soutien des établissements est présenté comme un obstacle important à l'AIT dans la littérature, les réponses à l'énoncé « Mon établissement fournit des ressources et du soutien au corps professoral pour mettre en place des activités d'AIT » sont particulièrement intéressantes. Ces réponses étaient associées de manière significative au degré d'utilisation de l'AIT dans le cas des professeurs de collège ($\chi^2 = 201,920$, $df = 8$, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,249) et d'université ($\chi^2 = 177,859$, $df = 8$, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,221). Pour ce qui est des professeurs qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT, près de la moitié des répondants des collèges autant que des universités se disaient d'accord ou fortement d'accord avec cet énoncé (environ 20,0 % étaient en désaccord ou fortement en désaccord) (voir tableau 11). L'analyse des résidus ajustés montre qu'à mesure que le degré d'utilisation de l'AIT décroît, le corps professoral tend à adopter une position plus ambivalente, c'est-à-dire ni d'accord ni en désaccord avec l'énoncé, ce qui laisse penser que les professeurs qui ne participent pas directement à l'AIT n'ont probablement pas une idée exacte des ressources et du soutien offerts et de leur suffisance.

Tableau 11 – Soutien des établissements en fonction du niveau de participation à l'AIT

			Mon établissement fournit des ressources et du soutien au corps professoral pour mettre en place des activités d'AIT				
			Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Fortement d'accord
Collège	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Pourcentage	4,6 %	15,4 %	32,3 %	37,2 %	10,5 %
		Résidus ajustés	1,4	4,8	-12,9	7,9	4,1
	Enseigne dans un programme d'AIT	Pourcentage	3,4 %	11,8 %	55,3 %	22,4 %	7,0 %
		Résidus ajustés	-0,7	0,3	3,1	-3,1	-0,6
	Aucune expérience de l'AIT	Pourcentage	3,2 %	3,4 %	73,8 %	16,7 %	2,9 %
		Résidus ajustés	-0,9	-5,9	11,6	-5,9	-4,1
Université	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Pourcentage	6,9 %	13,6 %	33,1 %	35,0 %	11,4 %
		Résidus ajustés	2,8	2,0	-11,1	6,6	6,1
	Enseigne dans un programme d'AIT	Pourcentage	3,2 %	9,9 %	53,2 %	27,2 %	6,5 %
		Résidus ajustés	-2,0	-1,3	0,1	1,6	0,4

	Aucune expérience de l'AIT	Pourcentage	4,3 %	10,8 %	67,8 %	15,2 %	1,9 %
		Résidus ajustés	-0,7	-0,6	10,2	-7,6	-6,1

Valeur de l'AIT selon le profil du répondant

L'une des questions de recherche auxquelles cette étude tente de répondre est la mesure dans laquelle les opinions des professeurs au sujet de l'AIT diffèrent en fonction de caractéristiques et d'expériences diverses. Pour répondre à cette question, une analyse multivariée selon un modèle linéaire général a été réalisée à l'aide d'un indice mesurant la valeur perçue de l'AIT. On a constitué l'indice en combinant les réponses à 24 questions notées sur une échelle de Likert de cinq points ($\alpha = 0,936$); ces questions étaient axées sur les avantages et les inconvénients perçus de l'AIT pour les étudiants, le corps professoral ou les établissements. Plus la note est élevée plus on est d'accord avec l'idée que l'AIT est utile⁴. Les valeurs manquantes ont été imputées à la moyenne de la variable. Les variables indépendantes étudiées incluaient le sexe, l'expérience de l'AIT durant les études, le degré d'utilisation de l'AIT, le domaine d'enseignement, la situation en matière d'emploi, l'âge et l'expérience de travail dans un autre emploi. Des analyses distinctes ont été effectuées pour les répondants des collèges et ceux des universités.

Le tableau 12 présente les résultats de régression pour les répondants du niveau collégial. Le modèle était statistiquement significatif ($F = 17,654$, $p = 0,000$), permettant de prévoir 13,5 % de l'indice de variance de la valeur de l'AIT. Sur les sept variables indépendantes comprises dans le modèle, quatre étaient statistiquement significatives après que les autres variables ont été prises en compte. L'AIT offrait une plus grande valeur pour les femmes faisant partie du corps professoral et pour les professeurs ayant participé à l'AIT durant leurs études. Le degré d'utilisation de l'AIT et le domaine d'enseignement étaient également des variables explicatives pertinentes de la valeur perçue de l'AIT. Comparativement aux professeurs qui n'avaient jamais participé à l'AIT, les répondants qui enseignaient dans un programme d'AIT ou qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT estimaient que l'AIT était plus utile. Comparativement aux professeurs du domaine des arts et des lettres, les répondants qui enseignaient dans les domaines des sciences sociales, de la santé ou des affaires avaient des notes moyennes plus élevées à l'indice de la valeur de l'AIT. L'âge, les années d'expérience dans un autre emploi et la situation en matière d'emploi n'étaient pas des variables explicatives statistiquement significatives.

Le deuxième modèle de régression examine la relation du même ensemble de variables explicatives avec l'indice de la valeur de l'AIT, en s'intéressant cette fois aux professeurs d'université (voir tableau 13). Le modèle était statistiquement significatif ($F = 35,630$, $p = 0,000$), permettant de prévoir 22,6 % de l'indice de variance de la valeur de l'AIT. Sur les sept variables indépendantes comprises dans le modèle, six étaient statistiquement significatives après que les autres variables ont été prises en compte. Et les professeurs et les professeurs à temps partiel avaient une perception plus positive que les répondants masculins et ceux à temps plein, respectivement. Les professeurs ayant participé à l'AIT durant leurs études accordaient plus de valeur à l'AIT. Encore une fois, le degré d'utilisation de l'AIT était une variable explicative pertinente, puisque les répondants qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT et ceux qui enseignaient dans le cadre d'un programme d'AIT avaient une opinion plus positive que ceux n'ayant jamais utilisé l'AIT.

⁴ Consulter l'annexe 3 pour connaître les constituants de l'indice, leur plage, leur moyenne et leur écart-type.

Tableau 12 - Coefficients de la régression linéaire des variables explicatives de l'indice de la valeur de l'AIT pour les professeurs de collège

		Bêta	Écart-type	Valeur t	Sig.
	Intersection	91,126	0,964	94,500	0,000
Situation d'emploi	Temps plein	0,430	0,541	0,796	0,426
	Temps partiel	0 ^a	,	,	,
Sexe*	Homme	-1,831	0,562	-3,255	0,001
	Femme	0 ^a	,	,	,
AIT durant ses études*	Oui	3,722	0,556	6,697	0,000
	Non	0 ^a	,	,	,
Degré d'AIT*	Donne un cours comportant un volet d'AIT	6,401	0,672	9,525	0,000
	Enseigne dans un programme d'AIT	2,708	0,725	3,736	0,000
	Aucune expérience de l'AIT	0 ^a	,	,	,
Années d'expérience dans un autre emploi*	Aucune expérience	-1,247	0,989	-1,260	0,208
	De 0 à 10 ans	-1,422	0,746	-1,906	0,057
	De 11 à 20 ans	-1,252	0,684	-1,831	0,067
	Plus de 20 ans	0 ^a	,	,	,
Âge	Moins de 40	-0,257	0,794	-0,323	0,747
	De 40 à 49	-1,033	0,579	-1,784	0,075
	50 et plus	0 ^a	,	,	,
Domaine d'enseignement*	Sciences sociales	2,678	0,825	3,247	0,001
	Affaires	2,257	0,913	2,471	0,014
	Sciences et mathématiques	1,859	0,989	1,879	0,060
	Génie et technologie	1,061	0,934	1,135	0,256
	Santé	2,681	1,019	2,631	0,009
	Arts et lettres	0 ^a	,	,	,

* Indique un résultat significatif statistically significant finding in the test of between-subjects effects ($p < .05$).

Comparativement aux professeurs comptant plus de 20 années d'expérience dans un autre emploi, les répondants n'ayant aucune expérience dans un autre emploi, de 0 à 10 années ou de 11 à 20 années d'expérience avaient tous une opinion moins positive au sujet de l'AIT. Enfin, comparativement aux professeurs du domaine des arts et des lettres, les répondants enseignant dans tous les autres domaines (sciences sociales, affaires, sciences et mathématiques, génie et technologie, santé) avaient une opinion plus positive de l'AIT. Les opinions les plus positives étaient celles des professeurs enseignant dans les domaines des affaires, du génie et de la technologie ou de la santé. L'âge ne s'est pas avéré être une variable explicative pertinente.

Tableau 13 - Coefficients de la régression linéaire des variables explicatives de l'indice de la valeur de l'AIT pour les professeurs d'université

		Bêta	Écart-type	Valeur t	Sig.
	Intersection	88,323	1,106	79,841	0,000
Situation d'emploi	Temps plein	-2,507	0,627	-3,995	0,000
	Temps partiel	0 ^a	.	.	.
Sexe*	Homme	-3,334	0,596	-5,593	0,000
	Femme	0 ^a	.	.	.
AIT durant ses études*	Oui	2,853	0,602	4,743	0,000
	Non	0 ^a	.	.	.
Degré d'AI**	Donne un cours comportant un volet d'AIT	9,519	0,735	12,957	0,000
	Enseigne dans un programme d'AIT	3,847	0,694	5,543	0,000
	Aucune expérience de l'AIT	0 ^a	.	.	.
Années d'expérience dans un autre emploi*	Aucune expérience	-4,278	1,049	-4,078	0,000
	De 0 à 10 ans	-2,701	1,011	-2,671	0,008
	De 11 à 20 ans	-2,818	1,093	-2,579	0,010
	Plus de 20 ans	0 ^a	.	.	.
Âge	Moins de 40	-0,825	0,774	-1,066	0,287
	De 40 à 49	-0,427	0,665	-0,642	0,521
	50 et plus	0 ^a	.	.	.
Domaine d'enseignement*	Sciences sociales	2,204	0,789	2,793	0,005
	Affaires	8,040	1,197	6,720	0,000
	Sciences et mathématiques	3,661	0,878	4,169	0,000
	Génie et technologie	5,541	1,120	4,950	0,000
	Santé	5,146	1,108	4,644	0,000
	Arts et lettres	0 ^a	.	.	.

* Résultat statistiquement significatif au test des effets entre sujets ($p < 0,05$).

Les défis

Dans des entrevues menées en 2009, lors de la phase 1 du projet d'AIT à grande échelle, des informateurs clés de collèges et d'universités de l'Ontario ont souligné plusieurs défis auxquels le corps professoral devait faire face relativement à la prestation des programmes d'AIT. Le sondage auprès du corps professoral offrait une occasion d'approfondir ces questions, en examinant quels sont les principaux défis pour les professeurs et la façon dont ces défis peuvent varier en fonction du domaine d'enseignement ou du type d'AIT.

Globalement, « assurer des stages de qualité pour les étudiants » était le défi le plus souvent choisi par les répondants des collèges (76,0 %) et des universités (68,7 %), suivi par « trouver suffisamment de stages pour les étudiants » (72,7 % au niveau collégial et 61,9 % au niveau universitaire) (voir tableau 14). Les préoccupations au sujet de la charge de travail des professeurs sont aussi ressorties parmi les principaux défis, plus de la moitié des répondants des collèges et des universités ayant choisi « gérer l'AIT dans une classe nombreuse » (66,4 % au niveau collégial et 55,1 % au niveau universitaire) et « concilier l'AIT avec les autres tâches » (54,6 % au niveau collégial et 52,8 % au niveau universitaire). La différence la plus marquée entre les répondants des collèges et ceux des universités, c'était que les

premiers étaient significativement plus susceptibles de mentionner l'« absence de perfectionnement professionnel en AIT pour le corps professoral » parmi les principales préoccupations (32,8 % et 19,1 %, $\chi^2 = 87,038$, $dl = 1$, $p = 0,000$, $\phi = 0,157$).

Bien que le manque de reconnaissance et de récompense du corps professoral ait été signalé comme étant un facteur dissuasif de l'utilisation de l'AIT par les professeurs dans la littérature (Brewer et Gray, 1999; Emslie, 2011; McKay et Rozee, 2004), les défis liés à ce thème ne se sont pas démarqués dans les résultats du sondage. Une « culture d'établissement qui ne favorise pas l'AIT » (21,3 % au niveau collégial et 23,3 % au niveau universitaire), le « manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions d'avancement des professeurs » (14,6 % au niveau collégial et 20,1 % au niveau universitaire) et l'« absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements » (14,4 % au niveau collégial et 20,4 % au niveau universitaire) étaient les trois défis qui étaient mentionnés le moins souvent par les répondants des collèges et des universités dans le sondage. Par ailleurs, une plus grande proportion des répondants des universités avaient choisi ces trois éléments comparativement à ceux des collèges, ce qui peut être relié à la culture « publier ou périr » qui règne dans les universités et qu'Emslie (2011) décrit comme un obstacle à l'utilisation de l'AIT par le corps professoral. Les répondants des collèges, toutefois, étaient davantage préoccupés par le « manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT » (33,6 % au niveau collégial comparativement à 25,9 % au niveau universitaire).

Tableau 14 – Défis associés à l'AIT

	Collège ou université		
	Collège	Université	Total
Assurer des stages de qualité pour les étudiants	76,0 %	68,7 %	72,1 %
Trouver suffisamment de stages pour les étudiants	72,7 %	61,9 %	67,0 %
Gérer l'AIT dans une classe nombreuse	66,4 %	55,1 %	60,4 %
Concilier l'AIT avec les autres tâches	54,6 %	52,8 %	53,7 %
Manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral	44,7 %	44,3 %	44,5 %
Créer un programme d'AIT adéquat	44,2 %	42,9 %	43,5 %
Gérer les attentes des employeurs et communiquer avec eux	48,5 %	37,7 %	42,8 %
Gérer les attentes des étudiants et communiquer avec eux	42,5 %	34,5 %	38,3 %
Intégrer l'expérience de travail à l'apprentissage en classe	33,2 %	37,6 %	35,5 %
Fournir un soutien adéquat aux étudiants au sein de l'établissement	34,4 %	35,9 %	35,2 %
Concevoir des outils d'évaluation valides des étudiants	33,9 %	34,1 %	34,0 %
Rendre les programmes d'AIT accessibles à tous les étudiants	32,0 %	27,9 %	29,8 %
Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT	33,6 %	25,9 %	29,5 %
Absence de perfectionnement professionnel en AIT pour le corps professoral	32,8 %	19,1 %	25,6 %
Culture d'établissement qui ne favorise pas l'AIT	21,3 %	23,3 %	22,4 %
Absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements	14,4 %	20,4 %	17,6 %
Manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions d'avancement	14,6 %	20,1 %	17,5 %

Pour les professeurs qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT, les différences entre les opinions des répondants ont aussi été examinées en fonction du type d'AIT (voir tableaux 11 et 12). Il faut souligner que, comme on n'avait pas demandé aux répondants de s'exprimer sur un type précis d'AIT au moment de cerner les défis, ces résultats ne peuvent être interprétés comme s'ils rendaient compte des différences entre les défis associés à chaque type d'AIT, mais uniquement des différences d'opinions exprimées par les répondants qui utilisent diverses formes d'AIT. Chez les répondants des collèges, les seuls défis associés de manière significative avec le type d'AIT étaient le « manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral » ($\chi^2 = 21,230$, dl = 4, p = 0,000, V de Cramér = 0,220), l'« absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements » ($\chi^2 = 13,577$, dl = 4, p = 0,009, V de Cramér = 0,176) et une « culture d'établissement qui ne favorise pas l'AIT » ($\chi^2 = 11,772$, dl = 4, p = 0,019, V de Cramér = 0,164). L'analyse des résidus ajustés montre que, dans les trois cas, les répondants qui donnaient un cours comportant un projet de recherche appliquée étaient significativement plus susceptibles de qualifier ces défis d'importants que les répondants participant à d'autres types d'AIT.

Du côté des répondants des universités, la seule association significative avec le type d'AIT concernait « trouver suffisamment de stages pour les étudiants » ($\chi^2 = 10,006$, dl = 4, p = 0,040, V de Cramér = 0,195). L'analyse des résidus ajustés montre que les répondants des universités qui donnaient un cours comportant un volet de pratique professionnelle obligatoire étaient significativement plus susceptibles, et que les répondants des universités qui donnaient un cours comportant un projet de recherche appliquée étaient significativement moins susceptibles, de penser que « trouver suffisamment de stages pour les étudiants » était un défi (78,8 % et 57,9 %, respectivement, comparativement à 60,0 % et 70,6 %) ⁵.

Tableau 15 – Professeurs de collège : Défis selon le type d'AIT

	Pratique professionnelle obligatoire	Stages pratiques	Stages en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Assurer des stages de qualité pour les étudiants	77,6 %	81,2 %	81,5 %	63,2 %	76,2 %
Trouver suffisamment de stages pour les étudiants	74,4 %	70,0 %	85,2 %	64,9 %	57,1 %
Gérer l'AMT dans une classe nombreuse	60,8 %	66,7 %	59,3 %	71,9 %	76,2 %
Concilier l'AMT avec les autres tâches	52,0 %	50,7 %	59,3 %	70,2 %	57,1 %
Manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral*	35,2 %	42,5 %	33,3 %	70,2 %	42,9 %
Gérer les attentes des employeurs et communiquer avec eux	45,6 %	44,4 %	55,6 %	59,6 %	33,3 %
Gérer les attentes des étudiants et communiquer avec eux	42,4 %	41,5 %	37,0 %	47,4 %	28,6 %
Créer un programme d'AMT adéquat	33,6 %	39,1 %	55,6 %	49,1 %	33,3 %
Fournir un soutien adéquat aux étudiants au sein de l'établissement	34,4 %	30,4 %	25,9 %	40,4 %	47,6 %

⁵ L'absence de résultats significatifs chez les répondants des collèges et des universités est probablement attribuable en partie à la petite taille de l'échantillon pour les divers types d'AIT.

	Pratique professionnelle obligatoire	Stages pratiques	Stages en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Intégrer l'expérience de travail à l'apprentissage en classe	33,6 %	26,1 %	40,7 %	33,3 %	42,9 %
Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AMT	29,6 %	33,8 %	37,0 %	50,9 %	47,6 %
Concevoir des outils d'évaluation valides des étudiants	32,8 %	29,0 %	25,9 %	43,9 %	28,6 %
Absence de perfectionnement professionnel en AMT pour le corps professoral	25,6 %	32,4 %	25,9 %	40,4 %	42,9 %
Rendre les programmes d'AMT accessibles à tous les étudiants	19,2 %	26,6 %	11,1 %	35,1 %	33,3 %
Culture d'établissement qui ne favorise pas l'AMT*	16,0 %	17,4 %	14,8 %	35,1 %	28,6 %
Absence de reconnaissance des services en matière d'AMT dans les établissements*	8,0 %	14,0 %	11,1 %	28,1 %	19,0 %
Manque de reconnaissance des activités d'AMT dans les décisions d'avancement	12,0 %	11,6 %	11,1 %	21,1 %	23,8 %

* Corrélation statistiquement significative ($p < 0,05$).

Tableau 16 - Professeurs de collège : Défis selon le type d'AIT

	Pratique professionnelle obligatoire	Stages pratiques	Stages en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Assurer des stages de qualité pour les étudiants	75,8 %	85,3 %	60,0 %	69,7 %	65,7 %
Trouver suffisamment de stages pour les étudiants*	78,8 %	70,6 %	60,0 %	57,9 %	62,9 %
Gérer l'AIT dans une classe nombreuse	56,6 %	47,1 %	55,0 %	68,4 %	71,4 %
Concilier l'AIT avec les autres tâches	50,5 %	41,2 %	30,0 %	53,9 %	45,7 %
Manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral	43,4 %	41,2 %	45,0 %	56,6 %	45,7 %
Gérer les attentes des employeurs et communiquer avec eux	41,4 %	35,3 %	70,0 %	34,2 %	34,3 %
Gérer les attentes des étudiants et communiquer avec eux	39,4 %	38,2 %	60,0 %	26,3 %	34,3 %
Créer un programme d'AIT adéquat	37,4 %	23,5 %	25,0 %	47,4 %	45,7 %
Fournir un soutien adéquat aux étudiants au sein de l'établissement	47,5 %	47,1 %	50,0 %	32,9 %	40,0 %
Intégrer l'expérience de travail à l'apprentissage en classe	39,4 %	29,4 %	30,0 %	34,2 %	37,1 %

	Pratique professionnelle obligatoire	Stages pratiques	Stages en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT	26,3 %	23,5 %	40,0 %	25,0 %	34,3 %
Concevoir des outils d'évaluation valides des étudiants	32,3 %	26,5 %	35,0 %	28,9 %	48,6 %
Absence de perfectionnement professionnel en AIT pour le corps professoral	18,2 %	17,6 %	15,0 %	19,7 %	22,9 %
Rendre les programmes d'AIT accessibles à tous les étudiants	28,3 %	11,8 %	30,0 %	22,4 %	34,3 %
Culture d'établissement qui ne favorise pas l'AIT	21,2 %	8,8 %	15,0 %	23,7 %	31,4 %
Absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements	26,3 %	17,6 %	30,0 %	26,3 %	31,4 %
Manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions d'avancement	23,2 %	8,8 %	20,0 %	28,9 %	20,0 %

* Corrélation statistiquement significative ($p < 0,05$).

Chez les répondants des collèges et des universités (voir tableaux 17 et 18), les perceptions de l'idée que « gérer l'AIT dans une classe nombreuse » représentait un défi important étaient liées au domaine d'enseignement⁶. L'analyse des résidus ajustés montre que ce défi en était un particulièrement pour les répondants enseignant dans le domaine de la santé. En général, les répondants des collèges enseignant dans le domaine des sciences et des mathématiques voyaient moins de défis pour l'AIT que ceux des autres domaines d'enseignement, mais cette différence relative au domaine d'enseignement n'était pas aussi marquée chez les professeurs d'université. Chez les répondants des collèges, les professeurs du domaine de la santé étaient également significativement plus susceptibles de trouver qu'« assurer des stages de qualité pour les étudiants » était un défi (83,9 % comparativement à 69,7 % à 78,8 % pour les autres domaines d'enseignement)⁷.

En ce qui concerne les universités, les répondants des domaines de la santé et des arts et des lettres étaient plus susceptibles d'indiquer le « manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT » parmi les défis importants (32,4 % et 32,2 % comparativement à 19,1 % à 27,5 % pour les autres domaines d'enseignement). Les professeurs en arts et lettres étaient aussi significativement plus susceptibles de trouver que « concilier l'AIT avec les autres tâches » (61,2 % comparativement à 42,8 % à 52,1 % pour les autres domaines d'enseignement) et l'« absence de perfectionnement professionnel en

⁶ Les résultats du test du khi carré étaient les suivants : « Gérer l'AIT dans une classe nombreuse », niveau universitaire : $\chi^2 = 21,642$, dl = 5, $p = 0,001$, V de Cramér = 0,108; niveau collégial : $\chi^2 = 26,115$, dl = 5, $p = 0,000$, V de Cramér = 0,125.

⁷ Résultats du test du khi carré : $\chi^2 = 17,638$, dl = 5, $p = 0,003$, V de Cramér = 0,103.

AIT pour le corps professoral » étaient des défis importants. Les répondants du domaine de la santé étaient plus susceptibles d'indiquer « trouver suffisamment de stages pour les étudiants » (77,8 % comparativement à 55,4 % à 64,8 %) et l'« absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements » (28,1 % comparativement à 14,0 % à 25,4 %) parmi les principaux défis⁸.

⁸ Les résultats du test du khi carré étaient les suivants : « Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT » : $\chi^2 = 23,931$, dl = 5, p = 0,000, V de Cramér = 0,113; « Concilier l'AIT avec les autres tâches » : $\chi^2 = 19,307$, dl = 5, p = 0,102, V de Cramér = 0,102; « Absence de perfectionnement professionnel en AIT pour le corps professoral » : $\chi^2 = 23,163$, dl = 5, p = 0,000, V de Cramér = 0,111; « Trouver suffisamment de stages pour les étudiants » : $\chi^2 = 30,498$, dl = 5, p = 0,000, V de Cramér = 0,128; « Absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements » : $\chi^2 = 20,342$, dl = 5, p = 0,001, V de Cramér = 0,104.

Tableau 17 – Professeurs de collège : Défis selon le domaine d'enseignement

	Sciences sociales	Affaires	Sciences et mathématiques	Génie et technologie	Santé	Arts et lettres
Assurer des stages de qualité pour les étudiants*	78,8 %	73,1 %	69,7 %	71,9 %	83,9 %	77,7 %
Trouver suffisamment de stages pour les étudiants*	71,7 %	72,3 %	68,7 %	73,8 %	82,9 %	69,6 %
Gérer l'AMT dans une classe nombreuse*	68,5 %	64,9 %	54,0 %	65,0 %	77,3 %	65,6 %
Concilier l'AMT avec les autres tâches	52,9 %	55,4 %	50,0 %	53,2 %	56,9 %	59,7 %
Gérer les attentes des employeurs et communiquer avec eux	48,4 %	51,7 %	41,9 %	47,1 %	50,2 %	49,8 %
Manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral	42,0 %	52,0 %	38,9 %	45,6 %	44,1 %	46,2 %
Créer un programme d'AMT adéquat	44,0 %	42,4 %	47,5 %	46,4 %	35,5 %	48,7 %
Gérer les attentes des étudiants et communiquer avec eux*	45,8 %	47,2 %	29,8 %	37,6 %	41,7 %	47,3 %
Fournir un soutien adéquat aux étudiants au sein de l'établissement*	39,5 %	33,2 %	26,3 %	27,0 %	38,9 %	37,0 %
Concevoir des outils d'évaluation valides des étudiants	37,1 %	28,4 %	32,3 %	31,2 %	38,4 %	34,8 %
Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AMT	31,0 %	38,4 %	26,3 %	33,5 %	34,1 %	37,7 %
Intégrer l'expérience de travail à l'apprentissage en classe	31,5 %	36,9 %	34,8 %	30,8 %	34,1 %	32,6 %
Absence de perfectionnement professionnel en AMT pour le corps professoral	33,0 %	33,2 %	27,3 %	34,6 %	31,8 %	35,2 %
Rendre les programmes d'AMT accessibles à tous les étudiants	32,6 %	34,3 %	29,8 %	31,6 %	26,1 %	35,9 %
Culture d'établissement qui ne favorise pas l'AMT	21,4 %	26,2 %	15,2 %	24,0 %	18,0 %	20,9 %
Manque de reconnaissance des activités d'AMT dans les décisions d'avancement	15,6 %	14,0 %	9,1 %	15,2 %	17,5 %	14,7 %
Absence de reconnaissance des services en matière d'AMT dans les établissements	15,0 %	17,0 %	10,6 %	13,7 %	14,2 %	14,7 %

* Corrélation statistiquement significative ($p < 0,05$). Seuls les résultats significatifs dont l'ampleur d'effet (V de Cramér) est supérieure à 0,10 sont analysés dans le présent rapport.

Tableau 18 – Professeurs d'université : Défis selon le domaine d'enseignement

	Sciences sociales	Affaires	Sciences et mathématiques	Génie et technologie	Santé	Arts et lettres
Assurer des stages de qualité pour les étudiants*	67,9 %	68,8 %	66,1 %	65,0 %	80,0 %	69,0 %
Trouver suffisamment de stages pour les étudiants*	61,6 %	59,4 %	64,8 %	57,9 %	77,8 %	55,4 %
Gérer l'AIT dans une classe nombreuse*	54,6 %	57,2 %	50,5 %	54,8 %	70,3 %	52,9 %
Concilier l'AIT avec les autres tâches*	52,1 %	42,8 %	51,8 %	48,7 %	50,3 %	61,2 %
Manque de ressources financières et administratives pour le corps professoral	46,8 %	42,8 %	40,8 %	37,6 %	50,3 %	45,4 %
Créer un programme d'AIT adéquat*	43,7 %	36,2 %	38,5 %	42,6 %	42,2 %	48,8 %
Gérer les attentes des employeurs et communiquer avec eux*	36,6 %	44,2 %	31,9 %	41,1 %	37,3 %	41,2 %
Intégrer l'expérience de travail à l'apprentissage en classe*	37,2 %	29,7 %	32,9 %	43,1 %	34,6 %	43,9 %
Fournir un soutien adéquat aux étudiants au sein de l'établissement*	39,7 %	32,6 %	27,3 %	32,5 %	42,2 %	39,0 %
Gérer les attentes des étudiants et communiquer avec eux	33,9 %	40,6 %	29,1 %	35,5 %	35,7 %	37,3 %
Concevoir des outils d'évaluation valides des étudiants*	33,0 %	33,3 %	27,3 %	33,0 %	39,5 %	40,5 %
Rendre les programmes d'AIT accessibles à tous les étudiants*	30,6 %	26,1 %	23,2 %	23,4 %	28,6 %	30,7 %
Manque de reconnaissance salariale des professeurs participant à l'AIT*	24,2 %	27,5 %	19,1 %	22,8 %	32,4 %	32,2 %
Culture d'établissement qui ne favorise pas l'AIT	24,2 %	23,2 %	19,4 %	19,3 %	29,7 %	24,9 %
Absence de reconnaissance des services en matière d'AIT dans les établissements*	20,8 %	25,4 %	14,0 %	17,8 %	28,1 %	22,2 %
Manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions d'avancement	20,8 %	24,6 %	16,3 %	21,8 %	24,3 %	18,5 %
Absence de perfectionnement professionnel en AIT pour le corps professoral*	19,5 %	25,4 %	12,2 %	15,7 %	21,6 %	23,7 %

* Corrélation statistiquement significative ($p < 0,05$). Seuls les résultats significatifs dont l'ampleur d'effet (V de Cramér) est supérieure à 0,10 sont analysés dans le présent rapport.

À peine plus de 100 professeurs d'université et 57 professeurs de collège ont fourni des réponses ouvertes à propos des défis supplémentaires que pose la mise en œuvre de l'AIT. Les défis qui revenaient le plus souvent dans les réponses ouvertes étaient d'assurer que les stages favorisent un

apprentissage critique et qu'ils ne se limitent pas à une formation en emploi (n = 22), suivi par les préoccupations au sujet d'une possible ingérence contraire à l'éthique de la part des entreprises (n = 11). Parmi les autres défis, mentionnés par cinq répondants ou moins, citons les collègues qui manifestent de la résistance à l'AIT, le fait que nombre de stages ne prévoient aucune rémunération aux étudiants et le fait que les groupes communautaires et autres organismes sans but lucratif souvent ne sont pas reconnus comme des partenaires valables pour offrir des possibilités d'AIT aux étudiants.

Chez les répondants des collèges, les commentaires ouverts tendaient à confirmer les défis présentés dans le sondage, plus particulièrement « trouver suffisamment de stages pour les étudiants » et « rendre les programmes d'AIT accessibles à tous les étudiants quels que soient les obstacles financiers ou linguistiques ». De nouveaux thèmes sont apparus, bien que chacun ait été mentionné par moins de 10 répondants, parmi lesquels se trouvent le risque que les étudiants ayant de mauvais résultats donnent une mauvaise image de l'établissement, les problèmes liés à la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail (CSPAAT) et la nécessité de s'assurer que les étudiants retirent le maximum de leur expérience de stage.

Questions liées à la charge de travail

La gestion des tâches administratives liées à l'élaboration et à la prestation des programmes d'AIT peut représenter une difficulté importante pour offrir des possibilités d'AIT aux étudiants (Sattler, 2011). Afin d'approfondir cette question, les répondants qui donnaient un cours où les étudiants participaient à l'AIT devaient indiquer, parmi 17 activités différentes, celles qu'ils effectuaient et qui pouvaient avoir une incidence sur leur charge de travail. Pour chaque activité pertinente, les répondants devaient indiquer s'ils l'effectuaient en plus ou dans le cadre de leurs tâches habituelles.

Comme on peut le voir au tableau 19, l'administration de l'AIT comporte un grand nombre de tâches liées à la charge de travail. À peu près la moitié des répondants ont affirmé effectuer 11 activités liées à la charge de travail ou plus, tandis que seulement 5 % des répondants environ n'en effectuaient aucune. Cependant, la plupart des répondants exécutaient la majorité de ces tâches dans le cadre de leurs tâches habituelles. Environ un répondant sur cinq a déclaré effectuer généralement au moins six activités liées à la charge de travail en plus de ses tâches habituelles, et plus d'un répondant sur trois a affirmé effectuer de une à cinq de ces activités outre ses tâches habituelles.

Tableau 19 - Nombre de tâches liées à la charge de travail effectuées habituellement

		Collège ou université		
		Collège	Université	Total
Tâches liées à la charge de travail effectuées	Aucune	5,1 %	2,6 %	4,1 %
	De 1 à 5	16,9 %	19,2 %	17,8 %
	De 6 à 10	22,7 %	31,5 %	26,3 %
	11 ou plus	55,3 %	46,8 %	51,8 %
Effectuées dans le cadre des tâches habituelles	Aucune	11,7 %	13,4 %	12,4 %
	De 1 à 5	29,4 %	27,3 %	28,5 %
	6 ou plus	58,9 %	59,3 %	59,1 %
Effectuées en plus des tâches habituelles	Aucune	37,5 %	43,1 %	39,8 %
	De 1 à 5	40,1 %	35,9 %	38,4 %
	6 ou plus	22,4 %	21,0 %	21,8 %

Alors que les tâches en lien avec la classe étaient en général les activités les plus souvent effectuées, les tâches en lien avec les employeurs et avec la carrière étaient celles qui étaient effectuées le plus souvent outre les tâches habituelles (voir tableau 20). Cela incluait les services d'orientation professionnelle, de placement ou de mentorat aux étudiants (42,4 % au niveau collégial et 34,4 % au niveau universitaire), le recrutement de partenaires et de milieux de travail participants pour l'AIT (30,4 % au niveau collégial et

27,8 % au niveau universitaire) et la gestion des relations avec les employeurs hôtes et les partenaires communautaires (26,4 % au niveau collégial et 20,9 % au niveau universitaire). En général, les répondants des collèges étaient plus susceptibles que ceux des universités de déclarer qu'ils effectuaient des tâches liées à l'AIT en plus de leurs tâches habituelles, quoiqu'il y ait eu peu de différences statistiquement significatives, et l'ampleur de l'effet était très limitée dans les cas où il semblait y avoir une différence. Seulement le tiers des répondants des collèges et le quart de ceux des universités environ affirmaient offrir de la formation et du soutien aux employeurs et aux superviseurs des lieux de travail ou coordonner les aspects liés à la gestion des risques et aux assurances.

Tableau 20 – Réponses relatives aux tâches liées à la charge de travail de chacun

	Collège		Université		Total	
	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)
Préparation de cours, de séances de tutorat et d'ateliers en lien avec l'AIT	78,8	22,3	74,1	17,6	76,9	20,4
Counselling et mentorat en matière de carrière et d'emploi	78,2	42,4	71,8	34,4	75,6	39,2
Évaluation des travaux des étudiants en lien avec l'AIT (0,005)	72,4	10,0	77,7	13,0	74,6	11,2
Établissement des objectifs d'apprentissage des étudiants en lien avec l'AIT	71,9	17,2	77,1	19,0	74,0	17,9
Collecte de rétroaction auprès des étudiants sur la qualité de leur expérience d'AIT	70,8	17,7	76,0	16,5	72,9	17,2
Élaboration du curriculum ou de contenu de cours en lien avec l'AIT	71,0	22,9	74,3	20,2	72,3	21,8
Préparation ou orientation des étudiants selon l'industrie ou le secteur	78,2	17,3	57,7	13,2	70,0	15,6
Évaluation des activités sur le terrain des étudiants	62,8	11,0	64,3	13,7	63,4	12,1
Collecte de rétroaction auprès des employeurs et des partenaires communautaires sur leur expérience avec les étudiants participant à l'AIT	62,6	18,8	60,3	16,8	61,6	18,0
Supervision du personnel administratif et des coordonnateurs de l'AIT et interaction avec eux	62,3	15,0	57,3	16,5	60,3	15,6
Gestion des relations avec les employeurs et les partenaires communautaires hôtes	61,4	26,4	55,3	20,9	58,9	24,2
Recrutement de partenaires et de milieux de travail participants pour l'AIT	55,2	30,4	51,1	27,8	53,6	29,3
Formalités administratives et documentation liées aux contrats d'AIT	54,4	15,5	49,9	18,2	52,5	16,6
Visites des lieux et suivi des étudiants sur le terrain	52,5	13,9	45,7	12,8	49,7	13,5
Préparation ou orientation des employeurs et partenaires communautaires hôtes	51,1	23,2	44,7	18,4	48,5	21,2
Formation et soutien des employeurs et des superviseurs des lieux de	32,3	12,3	25,5	9,6	29,6	11,2

	Collège		Université		Total	
	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)	Tâche effectuée (%)	Ajout aux tâches habituelles (%)
travail						
Coordination des aspects liés à la gestion des risques et aux assurances	31,5	8,0	23,3	8,6	28,2	8,3

Lien avec le marché du travail

Les possibilités d'AIT sont une manière parmi d'autres pour les établissements postsecondaires et le corps professoral de relier l'apprentissage et le monde du travail et de l'emploi. Les répondants au sondage devaient indiquer dans quelle mesure ils avaient participé à un éventail d'activités intégrant l'apprentissage des étudiants à des expériences de travail réelles. Les résultats sont présentés au tableau 21 pour les professeurs des collèges et au tableau 22 pour ceux des universités; ils montrent les réponses, et la moyenne, pour chacune des activités à la question : « En moyenne, pendant un semestre normal, combien de fois environ vous livrez-vous à l'activité suivante? » (1 = jamais, 2 = de 1 à 5 fois, 3 = de 6 à 10 fois, 4 = de 11 à 20 fois, 5 = plus de 20 fois).

Tableau 21 – Réponses et cotes moyennes relativement aux mesures de l'arrimage dans le cas des professeurs de collège

	Collège					Moyenne
	Jamais	De 1 à 4 fois	De 6 à 10 fois	De 11 à 20 fois	Plus de 20 fois	
Utiliser des exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe	8,1 %	17,1 %	17,9 %	16,8 %	40,2 %	3,64
Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations	4,4 %	29,8 %	21,0 %	16,7 %	28,1 %	3,34
Parler seul à seul avec l'étudiant de ses expériences de travail	6,7 %	28,8 %	23,6 %	14,7 %	26,2 %	3,25
Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel »	18,5 %	25,2 %	21,5 %	12,6 %	22,2 %	2,95
Inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe	13,8 %	32,5 %	21,1 %	13,5 %	19,2 %	2,92
Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires	21,5 %	28,5 %	18,7 %	12,7 %	18,6 %	2,78
Inviter les étudiants à exposer leurs objectifs professionnels au groupe	24,3 %	37,4 %	16,8 %	10,0 %	11,6 %	2,47
Concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail des étudiants	27,9 %	33,6 %	16,7 %	9,3 %	12,5 %	2,45
Prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail	36,2 %	29,5 %	13,4 %	8,1 %	12,8 %	2,32
Attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région	37,0 %	38,1 %	12,2 %	5,8 %	6,9 %	2,08

Collège						
	Jamais	De 1 à 4 fois	De 6 à 10 fois	De 11 à 20 fois	Plus de 20 fois	Moyenne
Inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe	30,6 %	58,4 %	7,9 %	2,0 %	1,1 %	1,85
Organiser des journées d'observation en milieu de travail	71,1 %	17,7 %	4,9 %	1,9 %	4,4 %	1,51
Faire visiter des lieux de travail locaux du secteur privé, public ou communautaire	56,7 %	38,2 %	3,5 %	0,8 %	0,8 %	1,51

Autant les répondants des collèges que ceux des universités se livraient le plus souvent à des activités nécessitant peu de contacts directs avec des représentants d'entreprises, de gouvernements ou d'organismes communautaires. Par exemple, les professeurs affirmaient utiliser largement des exemples tirés du monde des affaires pour illustrer des concepts en classe et offrir souvent aux étudiants des conseils individualisés sur la carrière. Cette tendance est semblable aux constatations de Brewer et Gray (1999), selon lesquelles les professeurs des collèges communautaires étaient plus susceptibles d'établir des liens concrets qui n'exigent que relativement peu d'efforts. Les activités qui exigent davantage de planification et de préparation, comme une visite d'une entreprise locale, l'observation en milieu de travail et l'invitation de conférenciers du monde du travail, étaient relativement peu fréquentes. Cependant, près de 70 % des professeurs de collège et à peu près la moitié des professeurs d'université ont affirmé qu'ils avaient l'habitude d'inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe au moins une fois par semestre.

Tableau 22 – Réponses et cotes moyennes relativement aux mesures de l'arrimage dans le cas des professeurs d'université

Université						
	Jamais	De 1 à 4 fois	De 6 à 10 fois	De 11 à 20 fois	Plus de 20 fois	Moyenne
Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations	8,4 %	34,9 %	24,6 %	14,0 %	18,1 %	2,98
Utiliser des exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe	23,5 %	21,4 %	19,4 %	13,8 %	21,9 %	2,89
Parler seul à seul avec l'étudiant de ses expériences de travail	15,7 %	40,1 %	20,7 %	10,5 %	13,0 %	2,65
Inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe	40,0 %	29,6 %	14,6 %	6,8 %	9,0 %	2,15
Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires	43,0 %	27,9 %	13,1 %	6,9 %	9,2 %	2,12
Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel »	51,2 %	23,6 %	11,9 %	6,2 %	7,2 %	1,95
Concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail des étudiants	50,1 %	26,8 %	10,4 %	5,9 %	6,8 %	1,92
Prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail	60,8 %	19,5 %	8,0 %	4,4 %	7,4 %	1,78
Inviter les étudiants à exposer leurs objectifs professionnels au groupe	54,1 %	28,1 %	9,6 %	3,9 %	4,4 %	1,76
Attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région	58,9 %	27,2 %	6,0 %	3,8 %	4,1 %	1,67

	Université					Moyenne
	Jamais	De 1 à 4 fois	De 6 à 10 fois	De 11 à 20 fois	Plus de 20 fois	
Inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe	47,7 %	46,9 %	4,2 %	0,7 %	0,5 %	1,59
Organiser des journées d'observation en milieu de travail	80,9 %	13,1 %	3,2 %	0,9 %	2,0 %	1,30
Faire visiter des lieux de travail locaux du secteur privé, public ou communautaire	77,1 %	20,8 %	1,3 %	0,3 %	0,4 %	1,26

Alors que le type des activités d'arrimage entre les expériences d'apprentissage et le monde du travail menées par le corps professoral n'était pas sensiblement différent dans les collèges et dans les universités, leur fréquence variait considérablement, les professeurs des collèges s'y livrant davantage que ceux des universités.

La répartition selon le domaine d'enseignement montrait des variations statistiquement significatives dans les moyennes de chacune des mesures de l'arrimage pour les professeurs des collèges (voir tableau 23), mais les valeurs η^2 partiel au carré étaient minimes, c'est-à-dire que l'ampleur de l'effet était très faible. En ce qui concerne les professeurs des universités, certaines différences significatives étaient constatées (voir tableau 24). Le domaine d'enseignement avait un effet significatif sur l'utilisation d'exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe ($F(5,1826) = 71,036$, $p = 0,000$, η^2 au carré = 0,163), sur l'utilisation d'études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires ($F(5,1799) = 87,960$, $p = 0,000$, η^2 au carré = 0,196) et sur l'invitation des étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe ($F(5,1821) = 62,805$, $p = 0,000$, η^2 au carré = 0,147). Dans le cas de ces trois mesures de l'arrimage, les professeurs du domaine des affaires s'y livraient dans une plus grande mesure que ceux des autres domaines d'enseignement.

Tableau 23 – Cotes moyennes des mesures de l'arrimage dans le cas des professeurs de collège, selon le domaine d'enseignement

	Sciences sociales	Affaires	Sciences et mathématiques	Génie et technologie	Santé	Arts et lettres
<i>Utiliser des exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe*</i>	3,77 (1,36)	3,93 (1,24)	3,46 (1,42)	3,42 (1,31)	3,71 (1,37)	3,41 (1,42)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations*</i>	3,60 (1,27)	3,29 (1,28)	3,09 (1,33)	3,17 (1,24)	3,35 (1,28)	3,31 (1,25)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses expériences de travail*</i>	3,40 (1,33)	3,35 (1,22)	2,98 (1,27)	3,10 (1,26)	3,59 (1,29)	2,95 (1,29)
<i>Inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe*</i>	3,17 (1,36)	3,04 (1,27)	2,43 (1,29)	2,55 (1,19)	3,45 (1,33)	2,64 (1,24)
<i>Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires*</i>	2,91 (1,46)	3,07 (1,35)	2,58 (1,42)	2,47 (1,23)	3,05 (1,40)	2,52 (1,39)
<i>Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel »*</i>	3,06 (1,42)	2,93 (1,35)	2,67 (1,40)	2,70 (1,33)	3,36 (1,43)	2,86 (1,46)
<i>Concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail des étudiants*</i>	2,67 (1,38)	2,45 (1,22)	2,09 (1,23)	2,09 (1,15)	2,85 (1,38)	2,35 (1,32)
<i>Inviter les étudiants à exposer leurs objectifs professionnels au groupe*</i>	2,86 (1,31)	2,40 (1,23)	2,08 (1,23)	2,02 (1,09)	2,63 (1,35)	2,50 (1,21)
<i>Prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail*</i>	2,71 (1,44)	2,00 (1,17)	1,78 (1,17)	1,76 (1,03)	3,12 (1,42)	2,28 (1,33)
<i>Attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région*</i>	2,38 (1,25)	2,19 (1,10)	1,70 (1,07)	1,79 (1,02)	2,09 (1,11)	1,98 (1,13)
<i>Inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe*</i>	1,94 (0,75)	1,89 (0,75)	1,56 (0,64)	1,69 (0,59)	1,94 (0,67)	1,91 (0,83)
<i>Organiser des journées d'observation en milieu de travail*</i>	1,57 (1,07)	1,33 (0,77)	1,31 (0,71)	1,43 (0,89)	2,00 (1,39)	1,41 (0,81)
<i>Faire visiter des lieux de travail locaux du secteur privé, public ou communautaire*</i>	1,51 (0,67)	1,46 (0,67)	1,33 (0,62)	1,56 (0,59)	1,60 (0,80)	1,55 (0,68)

* Résultat statistiquement significatif ($p < 0,05$).

Tableau 24 – Cotes moyennes des mesures de l'arrimage dans le cas des professeurs d'université, selon le domaine d'enseignement

	Sciences sociales	Affaires	Sciences et mathématiques	Génie et technologie	Santé	Arts et lettres
<i>Utiliser des exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe*</i>	3,09 (1,48)	4,47 (0,86)	2,39 (1,34)	3,07 (1,28)	3,35 (1,44)	2,29 (1,29)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations*</i>	3,11 (1,29)	3,25 (1,26)	2,86 (1,25)	2,82 (1,12)	3,00 (1,25)	2,91 (1,21)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses expériences de travail*</i>	2,81 (1,27)	3,30 (1,30)	2,34 (1,14)	2,70 (1,17)	2,97 (1,28)	2,35 (1,12)
<i>Inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe*</i>	2,47 (1,33)	3,15 (1,42)	1,54 (0,92)	1,80 (1,03)	2,69 (1,36)	1,90 (1,03)
<i>Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires*</i>	2,21 (1,28)	3,65 (1,32)	1,69 (1,01)	2,13 (1,09)	2,80 (1,43)	1,57 (0,90)
<i>Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel »*</i>	1,95 (1,23)	2,57 (1,36)	1,62 (1,00)	2,07 (1,17)	2,73 (1,46)	1,64 (1,06)
<i>Concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail des étudiants*</i>	2,14 (1,29)	2,49 (1,40)	1,54 (0,97)	1,86 (1,04)	2,52 (1,38)	1,56 (0,92)
<i>Inviter les étudiants à exposer leurs objectifs professionnels au groupe*</i>	2,03 (1,18)	2,02 (1,17)	1,33 (0,76)	1,46 (0,79)	2,10 (1,22)	1,73 (0,96)
<i>Prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail*</i>	2,01 (1,32)	2,19 (1,36)	1,33 (0,81)	1,48 (0,90)	2,38 (1,52)	1,65 (1,10)
<i>Attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région*</i>	1,82 (1,08)	2,18 (1,31)	1,32 (0,74)	1,66 (1,00)	2,06 (1,31)	1,46 (0,78)
<i>Inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe*</i>	1,67 (0,62)	1,89 (0,77)	1,41 (0,64)	1,61 (0,69)	1,77 (0,68)	1,48 (0,55)
<i>Organiser des journées d'observation en milieu de travail*</i>	1,28 (0,70)	1,20 (0,67)	1,19 (0,58)	1,35 (0,73)	1,92 (1,29)	1,16 (0,49)
<i>Faire visiter des lieux de travail locaux du secteur privé, public ou communautaire*</i>	1,28 (0,55)	1,29 (0,57)	1,14 (0,41)	1,34 (0,61)	1,37 (0,70)	1,26 (0,49)

* Résultat statistiquement significatif ($p < 0,05$).

Il y avait aussi des différences significatives selon le degré d'utilisation de l'AIT. Comme le montre le tableau 25, les professeurs des collèges qui donnent un cours comportant un volet d'AIT obtiennent généralement des notes moyennes plus élevées pour l'ensemble des mesures de l'arrimage. Pour ce qui est des différences selon le domaine d'enseignement, cependant, nous constatons que, même si elles sont statistiquement significatives, l'ampleur de leur effet est minime, ce qui laisse penser qu'elles n'ont pas de conséquences pratiques.

Chez les professeurs des universités, le degré d'utilisation de l'AIT était significatif autant sur le plan statistique que d'un point de vue pratique pour ce qui est d'inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe ($F(2, 1813) = 128,788$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,124$), de prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail ($F(2, 1816) = 144,878$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,138$), d'utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel » ($F(2, 1760) = 101,922$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,104$), d'attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région ($F(2, 1814) = 173,110$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,160$) et de concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail des étudiants ($F(2, 1812) = 171,486$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,159$). Pour chacun de ces points, les professeurs qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT se livraient à cette activité dans une plus grande mesure que ceux qui enseignaient dans un programme d'AIT ou qui n'utilisaient pas l'AIT.

Tableau 25 – Cotes moyennes des mesures de l'arrimage selon le degré d'utilisation de l'AIT

	Collège			Université		
	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Enseigne dans un programme d'AIT	Aucune expérience de l'AIT	Donne un cours comportant un volet d'AIT	Enseigne dans un programme d'AIT	Aucune expérience de l'AIT
<i>Utiliser des exemples tirés du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer des concepts en classe*</i>	3,84 (1,30)	3,67 (1,31)	3,23 (1,46)	3,42 (1,42)	2,93 (1,41)	2,49 (1,42)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations*</i>	3,60 (1,27)	3,23 (1,21)	2,98 (1,26)	3,26 (1,28)	2,93 (1,21)	2,81 (1,21)
<i>Parler seul à seul avec l'étudiant de ses expériences de travail*</i>	3,59 (1,29)	3,11 (1,21)	2,76 (1,23)	3,16 (1,26)	2,58 (1,15)	2,33 (1,16)
<i>Inviter les étudiants à faire part de leur expérience de travail en classe*</i>	3,31 (1,32)	2,61 (1,25)	2,52 (1,23)	2,84 (1,35)	1,84 (1,08)	1,88 (1,13)
<i>Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires*</i>	3,06 (1,39)	2,68 (1,38)	2,39 (1,35)	2,66 (1,38)	2,05 (1,19)	1,77 (1,15)
<i>Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques de la capacité des étudiants à accomplir des tâches du « monde réel »*</i>	3,21 (1,41)	2,86 (1,37)	2,55 (1,37)	2,54 (1,39)	1,86 (1,13)	1,59 (1,01)
<i>Concevoir le contenu théorique du cours (lectures, discussions) en fonction des expériences de travail</i>	2,82 (1,35)	2,23 (1,24)	2,01 (1,15)	2,67 (1,36)	1,67 (0,99)	1,58 (0,97)

<i>des étudiants*</i>						
<i>Inviter les étudiants à exposer leurs objectifs professionnels au groupe*</i>	2,75 (1,34)	2,19 (1,14)	2,25 (1,17)	2,14 (1,20)	1,56 (0,94)	1,64 (0,98)
<i>Prévoir du temps en classe pour faire réfléchir les étudiants sur leurs expériences de travail*</i>	2,74 (1,45)	1,87 (1,15)	2,00 (1,16)	2,47 (1,44)	1,44 (0,91)	1,52 (1,01)
<i>Attribuer des projets où les étudiants doivent interagir avec des entreprises ou des organismes gouvernementaux ou communautaires de la région*</i>	2,43 (1,26)	1,85 (1,02)	1,66 (0,88)	2,31 (1,25)	1,44 (0,80)	1,38 (0,77)
<i>Inviter des conférenciers du secteur privé, public ou communautaire en classe*</i>	2,05 (0,76)	1,71 (0,67)	1,62 (0,65)	1,89 (0,66)	1,50 (0,62)	1,45 (0,60)
<i>Organiser des journées d'observation en milieu de travail*</i>	1,76 (1,21)	1,31 (0,73)	1,25 (0,62)	1,59 (1,03)	1,21 (0,58)	1,15 (0,53)
<i>Faire visiter des lieux de travail locaux du secteur privé, public ou communautaire*</i>	1,66 (0,76)	1,39 (0,57)	1,36 (0,58)	1,48 (0,66)	1,17 (0,44)	1,17 (0,44)

* Résultat statistiquement significatif pour les collèges et pour les universités ($p < 0,05$).

6. Analyse

Malgré le rôle important que joue le corps professoral pour offrir des possibilités d'AIT aux étudiants, très peu de recherches ont été effectuées auprès des professeurs du niveau postsecondaire de l'Ontario pour mieux comprendre leur opinion au sujet de l'AIT. Cette étude dresse un portrait très utile des perceptions du corps professoral des collèges et universités ontariens, qui nous permet de mieux comprendre les obstacles à l'utilisation de l'AIT dans l'enseignement, ainsi que les avantages perçus de l'AIT.

Les résultats du sondage montrent que le soutien dont jouit l'AIT dans l'enseignement postsecondaire en Ontario varie considérablement dans les secteurs collégial et universitaire. Les professeurs du niveau collégial étaient généralement très en faveur de l'AIT, 95,0 % d'entre eux déclarant croire personnellement que l'AIT était utile, et plus de la moitié des répondants estimant que le degré d'AIT devrait être accru. Les réponses des professeurs des collèges présentaient relativement peu de variation, bien qu'il y eût certaines différences selon le domaine d'enseignement et les années d'expérience dans un secteur autre que l'enseignement postsecondaire. Chez les professeurs du niveau universitaire, la vaste majorité affirmaient aussi croire personnellement que l'AIT était utile (83,5 %), et près de la moitié estimaient que le degré d'AIT devrait être accru. Toutefois, leurs réponses montraient une variation beaucoup plus grande que celles des professeurs des collèges, et même de l'ambivalence, nombre d'entre eux adoptant une position neutre relativement aux deux énoncés.

Comme les collèges ontariens misent beaucoup sur l'enseignement professionnel, ce soutien élevé envers l'AIT de la part des professeurs du niveau collégial n'est pas très surprenant. L'AIT s'inscrit parfaitement dans la mission des collèges consistant à offrir aux étudiants un enseignement et une formation accessibles axés sur la carrière, tandis qu'il se prête moins bien à l'objectif traditionnel du réseau universitaire d'enseigner les arts libéraux ou de former des citoyens capables de penser de façon critique et autonome.

Quel que soit l'établissement ou le secteur, il apparaît évident que, pour les professeurs du niveau postsecondaire, ce sont d'abord les étudiants qui profitent de l'AIT. Selon eux, l'AIT aide les étudiants à mieux comprendre la réalité et les attentes du monde du travail, à établir des relations en vue d'un emploi et à explorer leurs champs d'intérêt et leurs objectifs de carrière. À l'échelle des établissements, le corps professoral considère généralement que l'AIT contribue à arrimer les établissements aux entreprises et à la collectivité dans son ensemble.

Les principaux défis auxquels le corps professoral fait face semblent être similaires dans les secteurs universitaire et collégial, les plus importants étant de trouver des stages en quantité et d'une qualité suffisantes et de gérer l'intégration de l'AIT dans des classes de plus en plus nombreuses. Concilier l'AIT avec les autres tâches était aussi vu comme un défi, et les professeurs qui donnaient un cours comportant un volet d'AIT déclaraient effectuer un grand nombre de tâches supplémentaires liées à la charge de travail. De façon générale, les tâches directement liées à la classe étaient les plus courantes, mais les tâches liées aux employeurs et à la carrière étaient celles qui étaient effectuées le plus souvent en plus des tâches habituelles.

Enfin, les professeurs des collèges comme ceux des universités intègrent des expériences de travail à l'apprentissage en classe en plus des activités d'AIT officielles, bien qu'il s'agisse d'une pratique beaucoup plus répandue dans les collèges que dans les universités. Les principaux moyens d'intégrer l'apprentissage et le travail, selon le corps professoral, consistent à utiliser des exemples tirés du monde du travail et à parler avec les étudiants, seul à seul et dans le cadre de la classe, de leurs objectifs de carrière et de leurs expériences de travail. Les activités qui exigent beaucoup de planification et de préparation, de même qu'une plus grande interaction avec l'ensemble de la collectivité, sont beaucoup moins fréquentes de la part du corps professoral.

Plusieurs recommandations relativement aux politiques se dégagent des résultats du sondage. Si les établissements postsecondaires veulent augmenter l'offre d'AIT, il y a du travail à faire pour mieux sensibiliser les professeurs, particulièrement ceux des universités, aux objectifs et aux avantages de l'AIT. Même s'ils ne s'y opposent pas franchement, les répondants des universités manifestent généralement un soutien plus timide envers l'AIT, et une proportion appréciable d'entre eux ne savent trop quel degré d'AIT convient à l'enseignement postsecondaire. Les établissements devraient aussi s'interroger sur le fait que l'AIT favorise la formation de *travailleurs* plutôt qu'une éducation plus générale et théorique.

Alors que la demande d'EPS gagne en importance et que l'effectif moyen des classes augmente, les défis liés à l'élaboration et à la mise en œuvre des possibilités d'AIT pour un plus grand nombre d'étudiants dans des classes plus nombreuses ne pourront que s'accroître. Les établissements qui souhaitent étendre leurs programmes d'AIT devront y mettre les ressources financières et administratives et le soutien nécessaires pour aider le corps professoral à relever ces défis. L'intégration de l'AIT dans un cours augmente la charge de travail des professeurs et crée des difficultés pour concilier l'AIT avec les autres responsabilités. Les établissements devraient reconnaître davantage les professeurs qui participent à des activités d'AIT, et on devrait offrir aux professeurs intéressés des possibilités de perfectionnement professionnel portant sur la création de programmes d'AIT et les stratégies d'évaluation.

Étant donné que l'une des priorités du corps professoral est d'assurer suffisamment de stages de qualité pour les étudiants, les établissements pourraient jouer un plus grand rôle dans le maintien des relations avec les employeurs et les organismes communautaires. Ils devraient offrir un soutien pour le recrutement et l'établissement des relations avec les hôtes, en s'inspirant des structures qui sont souvent déjà en place pour les programmes d'éducation coopérative, afin de réduire la charge de travail du corps professoral en matière d'AIT.

Comme certains répondants au sondage l'ont fait remarquer dans leurs réponses à des questions ouvertes, l'AIT peut prendre plusieurs formes, et les avantages comme les défis varient en fonction du type d'AIT et de sa mise en œuvre. Les recherches futures devraient se pencher sur l'opinion du corps professoral relativement aux divers types d'AIT, et sur la nature des différences relatives aux obstacles et à la charge de travail. De plus, il serait intéressant non seulement d'étudier la perception du corps professoral, mais aussi de mieux comprendre si le fait de participer à l'AIT a d'autres effets sur ce dernier, par exemple de savoir si l'AIT a une influence sur les méthodes pédagogiques. Il serait également utile de trouver des stratégies efficaces pour améliorer l'utilisation de l'AIT par le corps professoral, ainsi que d'explorer les pratiques exemplaires des établissements en matière d'administration des initiatives d'AIT dirigées par les professeurs.

Ouvrages cités

Abes, E., G. Jackson, et S. Jones (2002). « Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning », *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 9, n° 1.

Billet, S. (2009a). *Developing agentic professionals through practice-based pedagogies*. Australie, Australian Learning and Teaching Council.

Brewer, D., et M. Gray (1999). « Do Faculty Connect School to Work? Evidence From Community Colleges », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 4, p. 405-416.

Britnell, J., B. Brockerhoff-Macdonald, L. Carter, D. Dawson, L. Doucet, F. Evers, S. Hall, D. Kerr, L. Liboiron-Grenier, G. McIntyre, J. Mighty, G. Siddall, et J. Wilson (2010). *Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement – Étape I*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Bulot, J., et C. Johnson (2006). *Costs of Faculty Involvement in Intergenerational Service-Learning*. *Educational Gerontology*, vol. 32, n° 8, 633-645.

Chisholm, C., M. Harris, D. Northwood, et J. Johrendt (2009). « The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning », *European Journal of Education*, vol. 44, n° 3, p. 319-337.

Emslie, M. (2011). « Where's WIL? Including work-integrated learning in descriptions of what it is that academics do », *Journal of Cooperative Education and Internships*, vol. 45, n° 1, p. 34-44.

Fisher, D., K. Rubenson, G. Jones, et T. Shanahan (2009). « The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Quebec », *Higher Education*, vol. 57, n° 5, p. 549-566.

Hodges, D. (2008). « Growing work-integrated learning programmes in a New Zealand educational institution: the influence of faculty views ». *WACE/ACEN Asia Pacific Conference* p. 209-216. Auckland, Unitec Institute of Technology.

McCurdy, S., et K. Zegwaard (2009). « Faculty voices: what faculty think about work-integrated learning », *Journal of Cooperative Education & Internships*, vol. 43, n° 1, p. 36-53.

McKay, V., et P. Rozee (2004). « Characteristics of faculty who adopt community service learning pedagogy », *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 10, n° 2.

Moreland, N. (2005). *Work-related learning in higher education*. Heslington, York, The Higher Education Academy.

Patrick, C., D. Peach, C. Pocknee, F. Webb, M. Fletcher, et G. Pretto (2009). *The WIL report: A national scoping study [Australian Learning and Teaching Council Final Report]*. Brisbane, Queensland University of Technology.

Pribbenow, D. (2005). « The impact of service-learning pedagogy on faculty teaching and learning », *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 11, n° 2.

Rothamer, F. (2003). *Business Faculty Knowledge of Adult Learning Styles: Cooperative Education vs. Non-Cooperative Education Institutions [thèse de doctorat]*. Gainesville (Floride), University of Florida.

Sattler, P. (2011). Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Savaya, R., N. Peleg-Oren, D. Stange, et Y. Geron (2003). « Congruence of classroom and field instruction in social work: An empirical study », *Social Work Education*, vol. 22, n° 3, p. 297-208.

Wimmer, R. (2007). « Why do we do what we do? Current and Promising Field Experience Practice », WestCAST, Winnipeg.

Annexe 1 : Groupe de travail

Wayne Lewrey, Collège Algonquin
Jo-Ann Aubut, Collège Algonquin
Nancy Miyagi, Collège George Brown
Robert Luke, Collège George Brown
Baaba Lewis, Collège George Brown
Lisa Whalen, Collège Georgian
Marie Robertson, La Cité collégiale
Charmaine Kissmann, Collège Niagara
Fiona Allan, Collège Niagara
Duncan Macduff, Collège Niagara
Kristine Dawson, Collège Niagara
Natalee Tokar, Collège Niagara
Sheila Shaver, Collège Sheridan
Laura Christopherson, Collège Sheridan
Cheryle Moreau, Collège Sheridan
Melanie Spence, Collège Sheridan
Michael Collins, Collège Sheridan
John Lundy, Université Laurentienne
Serge Demers, Université Laurentienne
Marc-André Daoust, Université d'Ottawa
Pierre Mercier, Université d'Ottawa
Judene Pretti, Université de Waterloo
Rosmary Zanutto, Université de Windsor
Karen Benzinger, Université de Windsor
Jennifer Johrendt, Université de Windsor
Robyn Nease, Université de Windsor
Alan Wright, Université de Windsor
Gregory Marcotte, Université de Windsor
Katka Hrcic-Lipovic, Université de Windsor
Sherry D, Université de Windsor
Ken Meadows, Université Western Ontario
Deb Dawson, Université Western Ontario
Gayle McIntyre, Université Western Ontario
Stephanie Hayne, Université Western Ontario
Megan Conway, Université Wilfrid Laurier
Lesley Cooper, Université Wilfrid Laurier
Gillian Wells, Université Wilfrid Laurier
Janice Vilaca, Université Wilfrid Laurier
Shannon Pennington, Université Wilfrid Laurier
Glenn Craney, Université York
Katherine Morris, Université York
Aiyini Agasee, Université York
Nora Loreto, Fédération canadienne des étudiantes et étudiants-Ontario

Chris Martin, Alliance ontarienne des associations étudiantes

Tamara Popovic, College Student Alliance
Jim Robeson, College Student Alliance
Manzur Malik, Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario
Trish Crema, ministère de la Formation et des Collèges et Universités
Steven Wald, ministère de la Formation et des Collèges et Universités
Victoria Esses, Initiative des communautés accueillantes

Annexe 2 : Instrument de sondage

	Cible	
Q1. STAT	TOUS	<p>Quel est votre statut au sein du corps professoral de cet établissement? Si vous n'enseignez pas en salle de classe actuellement, pensez à votre plus récent mandat d'enseignement.</p> <p>[1] Professeur de collège à temps plein</p> <p>[2] Professeur de collège avec charge de travail partielle ou à temps partiel</p> <p>[3] Professeur de collège semestriel</p> <p>[4] Professeur d'université permanent</p> <p>[5] Professeur d'université à un poste conduisant à la permanence</p> <p>[6] Professeur d'université nommé pour une période déterminée</p> <p>[7] Professeur d'université contractuel ou semestriel</p> <p>[8] Autre – veuillez préciser</p>
Q2. PRG	TOUS	<p>Lequel des domaines suivants décrit le mieux celui dans lequel vous enseignez? (Cochez TOUS les choix pertinents.)</p> <p>[1] Agriculture, ressources naturelles et conservation</p> <p>[2] Éducation</p> <p>[3] Lettres</p> <p>[4] Sciences sociales</p> <p>[5] Psychologie</p> <p>[6] Sciences de la famille et de la consommation, sciences humaines</p> <p>[7] Communication, journalisme et programmes connexes</p> <p>[8] Droit, professions connexes et études de droit</p> <p>[9] Commerce, gestion, marketing et services de soutien connexes</p> <p>[10] Administration publique et professions en services sociaux</p>

		<p>[11] Sciences physiques</p> <p>[12] Sciences biologiques et biomédicales</p> <p>[13] Formation de technologues et de techniciens en sciences</p> <p>[14] Mathématiques et statistique</p> <p>[15] Informatique, sciences de l'information et services de soutien connexes</p> <p>[16] Architecture et services connexes</p> <p>[17] Génie</p> <p>[18] Formation de technologues et de techniciens en génie</p> <p>[19] Métiers de la construction</p> <p>[20] Mécanique et réparation</p> <p>[21] Travail de précision</p> <p>[22] Professions dans le domaine de la santé et sciences cliniques connexes</p> <p>[23] Études des parcs, de la récréologie, des loisirs et du conditionnement physique</p> <p>[24] Services personnel et culinaires</p> <p>[25] Sécurité et services de protection</p> <p>[26] Transport de personnes et de matériel</p> <p>[27] Arts visuels et arts d'interprétation</p> <p>[28] Technologie des communications et formation de techniciens en communications et services de soutien</p> <p>[29] Autre – veuillez préciser</p>
Q3. PSEYRS	TOUS	<p>Au total, combien d'années d'enseignement comptez-vous au niveau postsecondaire?</p> <p>[1] Moins d'un an</p> <p>[2] 1 à 5 ans</p>

		[3] 6 à 10 ans [4] 11 à 15 ans [5] 16 à 20 ans [6] Plus de 20 ans
Q4. INSTYRS	TOUS	Combien d'années d'enseignement comptez-vous dans cet établissement? [1] Moins d'un an [2] 1 à 5 ans [3] 6 à 10 ans [4] 11 à 15 ans [5] 16 à 20 ans [6] Plus de 20 ans
Q5. SEX	TOUS	De quel sexe êtes-vous? [1] Masculin [2] Féminin [3] Autre [4] Préfère ne pas répondre
Q6. AGE	TOUS	Quel est votre groupe d'âge? [1] Moins de 30 ans [2] 30 à 39 ans [3] 40 à 49 ans [4] 50 à 59 ans [5] 60 à 69 ans [6] 70 ans et plus

		[7] Préfère ne pas répondre
Q7. PSEPUR	TOUS	<p>Nous souhaitons connaître votre opinion sur l'objet des études postsecondaires. Dans quelle mesure votre enseignement vise-t-il à contribuer aux connaissances, aux compétences et au développement personnel de vos étudiants dans les domaines suivants?</p> <p>Pas du tout; très peu; passablement; beaucoup</p> <p>[1] Utilisation de l'informatique et de la technologie de l'information</p> <p>[2] Analyse de problèmes fondée sur des données</p> <p>[3] Pensée critique et analytique</p> <p>[4] Communication orale claire et efficace</p> <p>[5] Rédaction claire et efficace</p> <p>[6] Capacité à travailler efficacement avec les autres</p> <p>[7] Capacité à travailler de façon autonome</p> <p>[8] Apprentissage permanent</p> <p>[9] Application des compétences et des connaissances dans diverses situations</p> <p>[10] Acquisition de connaissances et de compétences liées à l'emploi ou au travail</p> <p>[11] Capacité à trouver un emploi dans sa spécialité au terme des études</p> <p>[12] Acquisition d'une vaste formation générale</p> <p>[13] Résolution de problèmes complexes concrets</p> <p>[14] Développement des capacités de leadership</p> <p>[15] Contribution au bien-être de la collectivité</p> <p>[16] Élaboration d'un code d'éthique et de valeurs personnel</p> <p>[17] Compréhension des autres origines raciales et ethniques</p> <p>[18] Compréhension de soi</p>

		[19] Participation en tant qu'électeurs informés aux élections locales, provinciales et fédérales
Q8. PUROTH	TOUS	Votre enseignement vise-t-il à contribuer au perfectionnement de vos étudiants dans d'autres domaines non cités ci-dessus? (Développer)
Q9. EMPEXP	TOUS	Mis à part les activités d'enseignement ou de recherche exercées dans le cadre de vos responsabilités professorales, possédez-vous de l'expérience de travail liée au domaine d'enseignement dans lequel vous enseignez? [1] Oui [2] Non
Q10. EMPYRS	Show if EMPEXP=1	Combien d'années d'expérience de travail avez-vous à votre actif? [1] Moins d'un an [2] 1 à 5 ans [3] 6 à 10 ans [4] 11 à 15 ans [5] 16 à 20 ans [6] Plus de 20 ans
Q11. FACSTD	TOUS	Avez-vous participé à des programmes d'apprentissage intégré au travail durant vos études postsecondaires? L'apprentissage intégré au travail comprend l'éducation coopérative, les stages cliniques et pratiques, les internats, les projets de recherche appliquée, l'apprentissage en milieu communautaire, l'apprentissage axé sur les services, etc. [1] Oui [2] Non
Q12. CPAPP	TOUS	Avez-vous enseigné à des étudiants participant à un programme d'éducation coopérative ou d'apprentissage? Cochez une seule réponse.) [1] Oui – éducation coopérative [2] Oui – apprentissage

		<p>[3] Oui – éducation coopérative et apprentissage</p> <p>[4] Non</p> <p>[5] Incertain</p>
Q13. FACPRG	TOUS	<p>Au sein de votre faculté ou de votre programme, donnez-vous vous-même un cours où les étudiants participent à l'apprentissage intégré au travail (AIT)?</p> <p>[1] En ce moment, oui.</p> <p>[2] Je l'ai fait par le passé, mais pas en ce moment.</p> <p>[3] Non, je n'ai jamais moi-même donné de cours impliquant un AIT.</p>
Q14. WILPRG	Sautez cette question si la réponse FACPRG=3.	<p>Veillez décrire le type d'apprentissage intégré au travail relatif à ce cours. (Cochez toutes les réponses pertinentes.)</p> <p>[1] Stages cliniques ou internats obligatoires pour les étudiants qui souhaitent obtenir un permis d'exercer, s'inscrire auprès d'un ordre de réglementation ou d'une association professionnelle ou obtenir une désignation professionnelle.</p> <p>[2] Stages pratiques</p> <p>[3] Internats</p> <p>[4] Projets de recherche appliquée</p> <p>[5] Apprentissage en milieu communautaire</p> <p>[6] Apprentissage axé sur les services</p> <p>[7] Apprentissage axé sur la mondialisation des services</p> <p>[8] Ne sais pas</p> <p>[9] Autre – veuillez préciser</p>
Q15. WRKLD	Montrez si FACPRG=1, 2.	<p>Nous voulons comprendre les problèmes liés à la charge de travail du corps professoral qui pourraient être associés à l'apprentissage intégré au travail (AIT).</p> <p>En règle générale, pour les cours où vos étudiants ont participé à un AIT, veuillez indiquer lesquelles des activités suivantes vous exercez ordinairement. Pour chaque activité cochée,</p>

		<p>veuillez indiquer si l'activité faisait partie des tâches qui vous étaient habituellement confiées ou s'il s'agissait d'une activité supplémentaire.</p> <p>Exclu de mes tâches; tâche habituelle; tâche supplémentaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> [1] Élaboration d'un programme ou d'un contenu de cours lié à l'AIT [2] Établissement d'objectifs d'apprentissage pour les étudiants participant à l'AIT [3] Préparation de cours magistraux, de tutoriels et d'ateliers liés à l'AIT [4] Services de mentorat ou de counseling sur les carrières et l'emploi pour les étudiants [5] Recrutement de partenaires ou d'hôtes de l'AIT [6] Formalités administratives et documentation liées aux contrats d'AIT [7] Coordination de l'assurance et de la gestion des risques [8] Supervision ou interaction avec le personnel administratif et les coordonnateurs de l'AIT [9] Préparation ou orientation des employeurs hôtes et des partenaires communautaires [10] Gestion des relations avec les employeurs hôtes et les partenaires communautaires [11] Formation et soutien des employeurs et des superviseurs des lieux de travail [12] Préparation ou orientation des étudiants vers l'industrie ou le secteur [13] Visites des lieux de travail et surveillance des étudiants sur le lieu de travail [14] Évaluation des étudiants pour leurs activités sur le lieu de travail [15] Évaluation des travaux liés à l'AIT à faire par les étudiants en salle de classe [16] Rétroaction recueillie auprès des employeurs et des partenaires communautaires sur leur expérience avec les étudiants participant à l'AIT [17] Rétroaction recueillie auprès des étudiants sur la qualité de leur expérience dans
--	--	---

		le domaine de l'AIT [18] Autre – veuillez préciser
Q16. VALSTD	TOUS	<p>L'apprentissage intégré au travail est considéré comme présentant des avantages et des inconvénients pour les étudiants. Nous reconnaissons qu'il y a des différences entre les types d'AIT et que vous n'avez peut-être pas eu d'expérience véritable de l'AIT. En règle générale, cependant, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.</p> <p>Fortement en désaccord; pas d'accord; ni d'accord ni en désaccord; d'accord; fortement d'accord</p> <p>[1] La participation à l'apprentissage intégré au travail accroît la confiance des étudiants.</p> <p>[2] L'apprentissage intégré au travail n'aide guère les étudiants à comprendre le contenu des cours théoriques.</p> <p>[3] La participation à l'apprentissage intégré au travail accroît l'engagement des étudiants dans leurs études théoriques.</p> <p>[4] L'apprentissage intégré au travail permet aux étudiants d'appliquer la théorie et les compétences apprises dans la salle de classe.</p> <p>[5] Pour les étudiants, les coûts de l'apprentissage intégré au travail (en argent et en temps) pèsent plus lourd que les avantages.</p> <p>[6] Trop d'employeurs utilisent l'apprentissage intégré au travail simplement pour réduire leurs coûts salariaux.</p> <p>[7] L'apprentissage intégré au travail améliore l'expérience postsecondaire pour les étudiants.</p> <p>[8] L'apprentissage intégré au travail est particulièrement précieux pour les étudiants jugés à risque.</p> <p>[9] Il y a une pénurie de données probantes sur l'impact de l'apprentissage intégré au travail sur l'apprentissage des étudiants.</p> <p>[10] L'apprentissage intégré au travail aide les étudiants à mieux comprendre les réalités et les attentes à l'égard du travail.</p>

		<p>[11] L'apprentissage intégré au travail engage les étudiants à réfléchir de manière critique sur le milieu de travail et la nature du travail.</p> <p>[12] Les étudiants qui participent à l'apprentissage lié au travail sont plus employables que les autres étudiants.</p> <p>[13] Ce sont les employeurs, et non pas les étudiants, qui sont les principaux bénéficiaires des programmes d'AIT.</p> <p>[14] L'apprentissage intégré au travail permet aux étudiants d'explorer leurs intérêts professionnels et de clarifier leurs objectifs de carrière.</p> <p>[15] L'apprentissage intégré au travail aide les étudiants à développer des contacts et des réseaux en vue de l'emploi.</p> <p>[16] L'apprentissage intégré au travail n'est utile qu'aux étudiants qui s'orientent directement sur le marché du travail au terme de leurs études postsecondaires.</p>
Q17. VALOTH	TOUS	Y a-t-il d'autres avantages ou désavantages pour les étudiants? (Développer.)
Q18. VALINST	TOUS	<p>L'apprentissage intégré au travail est considéré comme présentant des avantages et des inconvénients pour les professeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire. Nous reconnaissons qu'il y a des différences entre les types d'AIT et que vous vous n'avez peut-être pas eu d'expérience véritable de l'AIT. En règle générale, cependant, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.</p> <p>Fortement en désaccord; pas d'accord; ni d'accord ni en désaccord; d'accord; fortement d'accord</p> <p>[1] J'estime personnellement que l'apprentissage intégré au travail est précieux.</p> <p>[2] La participation à l'apprentissage intégré au travail aide les professeurs à tenir leurs connaissances à jour.</p> <p>[3] La rétroaction des étudiants et des employeurs participants peut améliorer les programmes d'études.</p> <p>[4] L'AIT est incompatible avec les valeurs d'une éducation en culture générale.</p> <p>[5] L'apprentissage lié au travail est un outil efficace de recrutement et de marketing pour</p>

		<p>les études postsecondaires.</p> <p>[6] L'apprentissage intégré au travail perpétue un modèle un modèle calqué sur le milieu des affaires pour l'éducation postsecondaire.</p> <p>[7] L'apprentissage intégré au travail améliore la réputation des établissements d'enseignement.</p> <p>[8] L'apprentissage intégré au travail renforce les liens entre les établissements et le milieu des affaires.</p> <p>[9] L'apprentissage intégré au travail détourne le financement des domaines d'enseignement qui ne se prêtent pas nécessairement à l'AIT.</p> <p>[10] L'apprentissage intégré au travail relie l'établissement d'enseignement postsecondaire à l'ensemble de la communauté.</p> <p>[11] L'apprentissage intégré au travail peut engager les établissements d'enseignement postsecondaire dans des activités permettant de répondre aux besoins communautaires reconnus.</p> <p>[12] L'apprentissage intégré au travail peut engager les établissements d'enseignement postsecondaire dans des activités permettant de résoudre des problèmes mondiaux.</p> <p>[13] L'apprentissage intégré au travail peut aider les entreprises à trouver des solutions aux besoins particuliers du milieu des affaires ou de l'industrie.</p> <p>[14] L'AIT a une incidence globale négative sur les études postsecondaires en raison de la plus grande participation des entreprises au curriculum.</p> <p>[15] Mon établissement fournit des ressources et des soutiens pour que les professeurs participent aux activités liées à l'AIT.</p>
Q19. VALOTH	Montrez si FACPRG=1, 2.	Y a-t-il d'autres avantages ou inconvénients pour les établissements d'enseignement postsecondaire? (Développer.)

<p>Q20. INTEG</p>	<p>TOUS</p>	<p>Cette section examine la participation des professeurs à un éventail d'activités qui intègrent l'apprentissage des étudiants aux expériences réelles, mais qui ne sont peut-être pas considérées comme un apprentissage intégré au travail.</p> <p>En règle générale, au cours d'un semestre universitaire normal, combien de fois environ exécutez-vous les tâches suivantes?</p> <p>Jamais; 1 à 4 fois; 6 à 10 fois; 11 à 20 fois; plus de 20 fois.</p> <p>[1] Inviter des conférenciers du milieu des affaires, du gouvernement ou de la communauté dans la salle de classe.</p> <p>[2] Organiser, pour la classe, des visites dans le milieu des affaires local, le gouvernement ou le milieu communautaire.</p> <p>[3] Parler seul à seul avec l'étudiant de ses objectifs de carrière et préoccupations.</p> <p>[4] Inviter les étudiants à partager leurs expériences de travail avec la classe.</p> <p>[5] Parler individuellement aux étudiants de leurs objectifs de carrière et de leurs préoccupations à cet égard.</p> <p>[6] Inviter les étudiants à partager leurs objectifs de carrière avec la classe.</p> <p>[7] Prévoir du temps que les étudiants utiliseront en classe pour réfléchir sur leurs expériences de travail (tenue d'un journal, travaux scolaires, etc.)</p> <p>[8] Proposer des possibilités d'observation au poste de travail pour les étudiants.</p> <p>[9] Utiliser des exemples du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour illustrer les concepts abordés en classe.</p> <p>[10] Utiliser des études de cas tirées du monde du travail, du domaine des affaires et du milieu communautaire pour les travaux scolaires.</p> <p>[11] Utiliser des stratégies d'évaluation authentiques pour évaluer la capacité des étudiants à exécuter des tâches réelles.</p> <p>[12] Assigner des projets qui obligent les étudiants à interagir avec le milieu des affaires local, le gouvernement ou les organismes communautaires.</p> <p>[13] Concevoir un profil de cours théoriques (lectures, discussions) à intégrer dans</p>
-----------------------	-------------	---

		les expériences de travail des étudiants.
Q21. VALOTH	Montrez si FACPRG=1, 2.	Y a-t-il d'autres activités que vous utilisez pour intégrer l'apprentissage des étudiants dans les expériences du monde réel? (Développer.)
Q22. LVLWIL	TOUS	Nous sommes intéressés par votre opinion sur les niveaux appropriés d'apprentissage intégré au travail dans le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. En règle générale, estimez-vous que l'apprentissage intégré au travail au niveau postsecondaire devrait être : [1] augmenté [2] réduit [3] maintenu à peu près au même niveau [4] incertain
Q23. CHALL	TOUS	Il y a de nombreux défis associés à la bonne mise en œuvre de l'apprentissage intégré au travail au niveau postsecondaire. À votre avis, quels sont les défis les plus importants ? (Cochez toutes les réponses pertinentes.) [1] Gérer l'AIT dans des classes nombreuses. [2] Élaborer un curriculum adéquat pour l'AIT. [3] Intégrer l'expérience de travail avec l'apprentissage en salle de classe. [4] Équilibrer l'AIT et la charge de travail scolaire. [5] Trouver suffisamment de stages pour les étudiants. [6] Assurer des stages de qualité aux étudiants. [7] Rendre les programmes d'AIT accessibles à TOUS les étudiants. [8] Fournir aux étudiants un soutien adéquat de la part de l'établissement. [9] Gérer les attentes des employeurs et la communication. [10] Gérer les attentes des étudiants et la communication. [11] Gérer le manque de ressources financières et administratives pour les

		<p>professeurs.</p> <p>[12] Élaborer des outils d'appréciation et d'évaluation valides.</p> <p>[13] Gérer le manque de reconnaissance des salaires pour les professeurs qui participent à l'AIT.</p> <p>[14] Gérer le manque de reconnaissance des activités d'AIT dans les décisions concernant les promotions.</p> <p>[15] Gérer le manque de reconnaissance des services institutionnels pour les activités d'AIT.</p> <p>[16] Gérer le manque de perfectionnement professionnel sur la mise en œuvre de l'AIT offert aux professeurs.</p> <p>[17] Gérer le manque de culture institutionnelle à l'appui de l'AIT.</p> <p>[18] Autre – veuillez préciser.</p>
Q24. OTH	TOUS	Y a-t-il d'autres remarques que vous souhaiteriez faire pour contribuer à cette étude de l'apprentissage intégré au travail dans le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario?

Annexe 3 : Constituants de l'indice AIT

Constituants de l'indice, ainsi que leur plage, leur moyenne et leur écart-type

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
La participation à l'apprentissage intégré au accroît la confiance des étudiants.	1,00	5,00	4,2438	,70584
La participation à l'apprentissage intégré au travail n'aide guère les étudiants à comprendre le contenu des cours théoriques.	1,00	5,00	3,8834	1,00946
La participation à l'apprentissage intégré au travail accroît l'engagement des étudiants dans leurs études théoriques.	1,00	5,00	3,9475	,84225
L'apprentissage intégré au travail permet aux étudiants d'appliquer la théorie et les compétences apprises en salle de classe.	1,00	5,00	4,2505	,74612
Trop d'employeurs utilisent l'apprentissage intégré au travail simplement pour réduire leurs coûts salariaux.	1,00	5,00	3,1033	,95041
L'apprentissage intégré au travail améliore l'expérience postsecondaire pour les étudiants	1,00	5,00	4,2004	,73553
L'apprentissage intégré au travail aide les étudiants à mieux comprendre les réalités et les attentes à l'égard du travail.	1,00	5,00	4,3107	,68402
L'apprentissage intégré au travail engage les étudiants à réfléchir de manière critique sur le milieu de travail et la nature du travail.	1,00	5,00	4,1092	,79645
Les étudiants qui participent à l'apprentissage lié au travail sont plus employables que les autres étudiants.	1,00	5,00	3,9828	,88730
Ce sont les employeurs, et non pas les étudiants, qui sont les principaux bénéficiaires des programmes d'AIT.	1,00	5,00	3,6211	,88197
L'apprentissage intégré au travail permet aux étudiants d'explorer leurs intérêts professionnels et de clarifier leurs objectifs de carrière.	1,00	5,00	4,1558	,69638
L'apprentissage intégré au travail aide les étudiants à développer des contacts et des réseaux en vue de l'emploi.	1,00	5,00	4,2656	,68430
L'apprentissage intégré au travail n'est utile qu'aux étudiants qui s'orientent directement sur le marché du travail au terme de leurs études postsecondaires.	1,00	5,00	3,6685	,97857
La participation à l'apprentissage intégré au travail aide les professeurs à tenir leurs connaissances à jour.	1,00	5,00	3,8355	,95351
La rétroaction des étudiants et des employeurs qui participent à l'AIT peut améliorer les programmes d'études.	1,00	5,00	4,0117	,83118
L'apprentissage lié au travail est un outil efficace de recrutement et de marketing pour les études postsecondaires.	1,00	5,00	3,9300	,76672
L'apprentissage intégré au travail améliore la réputation des établissements d'enseignement.	1,00	5,00	3,8068	,84273
L'apprentissage intégré au travail renforce les liens entre les établissements et le milieu des affaires.	1,00	5,00	4,1040	,72510

L'apprentissage intégré au travail détourne le financement des domaines d'enseignement qui ne se prêtent pas nécessairement à l'AIT.	1,00	5,00	3,0736	,92091
L'apprentissage intégré au travail relie l'établissement d'enseignement postsecondaire à l'ensemble de la communauté.	1,00	5,00	4,0574	,73275
L'apprentissage intégré au travail peut engager les établissements d'enseignement postsecondaire dans des activités permettant de répondre aux besoins communautaires reconnus.	1,00	5,00	3,8871	,79324
L'apprentissage intégré au travail peut engager les établissements d'enseignement postsecondaire dans des activités permettant de résoudre des problèmes mondiaux.	1,00	5,00	3,5449	,88804
L'apprentissage intégré au travail peut aider les entreprises à trouver des solutions aux besoins particuliers du milieu des affaires ou de l'industrie.	1,00	5,00	3,6167	,82778
L'AIT a une incidence globale négative sur les études postsecondaires en raison de la plus grande participation des entreprises au curriculum.	1,00	5,00	3,4073	1,05216

