

Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario

Rapport préparé par 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 :

Sattler, P. (2011) Apprentissage intégré au travail dans le secteur 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

Table des matières

Sommaire.....	3
Introduction	10
Historique et contexte	12
Méthodologie	14
Profil de répondants.....	17
Limites	19
Cadre conceptuel de l'apprentissage intégré au travail	21
Théories de l'apprentissage intégré au travail	22
Définitions de l'AIT	24
Élaboration d'une typologie de l'AIT	28
Types d'AIT	47
Intégration du travail et de l'apprentissage	59
Programmes d'études et objectifs d'apprentissage	59
Description de poste, triage et sélection	62
Supervision	66
Évaluation	69
Soutien pour les employeurs et partenaires communautaires.....	73
Avantages de l'Apprentissage intégré au travail.....	75
Avantages pour les étudiants.....	75
Avantages pour les employeurs et partenaires communautaires	79
Avantages pour les établissements	86
Défis.....	90
Point de vue des établissements	90

Point de vue des employeurs et partenaires communautaires	93
Occasions futures	103
Satisfaction des employeurs et partenaires communautaires	105
AIT et accès au marché du travail	106
Conclusions	110
Recommandations en vue de recherches futures	111
Bibliographie	113
Annexes	122
Annexe A – Informateurs clés des établissements d’enseignement.....	122
Annexe B – Guide d’entrevue de l’informateur clé de l’établissement.....	124
Annexe C – Guide d’entrevue de l’employeur et du partenaire communautaire	126

Sommaire

Les changements démographiques, la mondialisation et l'émergence d'une économie basée de plus en plus sur le savoir ont entraîné une mutation rapide et sans précédent du marché du travail ontarien et des compétences exigées par les employeurs. Étant donné que les collèges et universités contribuent au marché du travail la plus grande proportion de nouveaux travailleurs, soit 80 pour 100 des nouveaux entrants (Lapointe et coll., 2006), il est reconnu que la création d'un système efficace et flexible d'éducation et de formation de niveau postsecondaire représente un investissement essentiel dans le capital humain. Au sein d'une économie mondiale interconnectée, l'existence d'une main-d'œuvre diversifiée, scolarisée et hautement spécialisée est vitale, non seulement pour assurer l'innovation, la productivité et la croissance économique, mais également pour maximiser le potentiel humain de tous les Ontariennes et Ontariens.

Ce rapport présente les résultats d'une étude exploratoire commandée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) sur les effets de l'apprentissage intégré au travail (AIT) sur le capital social et humain des personnes qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires, et plus particulièrement sur la qualité de l'apprentissage et les résultats des diplômés des programmes d'AIT sur le marché du travail. Le COQES a entrepris ce projet en collaboration avec un groupe de travail composé de neuf établissements postsecondaires : Collège Algonquin, Collège George Brown, Collège Georgian, Université laurienne, Collège Niagara, Université d'Ottawa, Université de Waterloo, Université de Windsor et Université Wilfrid Laurier. L'étude a trois buts généraux :

1. élaborer une typologie en vue de comprendre l'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario;
2. cerner l'apprentissage, les avantages sur le marché du travail et les autres avantages associés à l'AIT, ainsi que les défis et possibilités connexes;
3. recommander des enjeux et questions clés à examiner lors d'une seconde phase de projet plus vaste, y compris des recherches auprès des établissements postsecondaires.

Ont participé à cette recherche 39 informateurs clés des collèges et universités ontariennes, et 25 représentants d'entreprises ou d'organisations communautaires qui offrent des expériences d'AIT à des étudiants. Les informateurs clés des établissements interrogés dans le cadre de l'étude ont manifesté un soutien considérable à l'endroit du projet dans son ensemble, y compris l'objectif qui consiste à élaborer un cadre et une terminologie communes pour les programmes d'AIT afin de minimiser le potentiel de confusion parmi les établissements, les étudiants et les employeurs. Les participants considéraient qu'il était important d'élaborer une typologie de l'AIT pour faciliter les communications sur l'AIT parmi les établissements, les étudiants, les employeurs et les partenaires communications parmi les établissements, les étudiants, les employeurs et les partenaires communautaires, et entre eux. Entretemps, les employeurs et partenaires communautaires attribuaient beaucoup de

valeur à leur participation à des programmes d'AIT, et appréciaient la chance de mettre en commun leurs perspectives sur la façon d'améliorer les programmes d'AIT.

Définition de l'AIT

L'élaboration d'une définition commune de l'AIT a occasionné beaucoup de discussions et de débats chez les informateurs clés des établissements. Compte tenu des commentaires reçus, la définition présentée par Billett (2009b) semble vouloir faire consensus :

L'apprentissage intégré au travail fait référence au processus par lequel les étudiants en viennent à tirer un apprentissage d'expériences en milieu 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. (p. v)

Typologie de l'AIT

Une ébauche de typologie a été élaborée à partir de l'analyse documentaires pour offrir un point de départ à une discussion sur l'apprentissage intégré au travail avec les informateurs clés des collèges et universités. Ces fournisseurs ont formulé un tas de suggestions précieuses pour accroître la pertinence de la typologie et le sens qu'elle revêt pour le secteur postsecondaire de l'Ontario, et permettre l'élaboration de la typologie de l'AIT présentée dans le présent rapport.

La typologie propose sept types d'AIT – soit la formation en apprentissage, l'expérience sur le terrain, la pratique professionnelle obligatoire, l'enseignement coopératif, les stages, les projets de recherche appliquée et l'apprentissage par le service – qui se distinguent par une grande variété de caractéristiques. Nous ne prétendons pas que cette typologie tient compte de toutes les dimensions de chacun des sept types d'AIT, ni qu'un programme d'AIT doit remplir tous les critères d'une catégorie pour y être inclus. Elle offre plutôt un cadre conceptuel pour favoriser la discussion et la réflexion, et ainsi accroître la compréhension de l'AIT. Nous espérons que la typologie servira aux éducateurs, étudiants, employeurs et décideurs du secteur gouvernemental au moment d'examiner la gamme complexe de programmes d'AIT offerts au niveau postsecondaire.

Intégration du travail et de l'apprentissage

Jumelées aux précieux commentaires des employeurs et partenaires communautaires, les données recueillies d'informateurs clés d'établissements brossent un portrait de la mise au point et en œuvre « pratique » des programmes d'AIT dans les collèges et les universités de l'Ontario.

- En général, l'élaboration du **contenu des programmes** tient compte des besoins des employeurs et de la collectivité, définis par des comités consultatifs de programme, comités de l'enseignement coopératif, conseils communautaires conjoints et autres mécanismes, surtout dans le cas des programmes coopératifs, projets de recherche appliquée, programmes d'apprentissage par le service et certaines expériences sur le terrain.
- Peu importe le genre de programme d'AIT, la vaste majorité des employeurs et partenaires communautaires ont indiqué qu'ils négocient avec l'étudiant ou l'étudiante des **objectifs d'apprentissage** propres aux objectifs et intérêts de cette personne.
- Bon nombre d'informateurs clés d'employeurs et de partenaires communautaires ont manifesté de l'appréciation envers le soutien reçu dans le cadre du processus d'**entrevue** et de **sélection**, surtout s'ils avaient noué des rapports personnels avec l'établissement et que des processus de communication clairs étaient en place.
- Les employeurs et partenaires communautaires ont souligné l'importance des entrevues pour repérer le bon candidat ou la bonne candidate, possédant la **bonne combinaison de compétences**. Si la capacité d'apprendre par soi-même et de résoudre des problèmes constituait la plus importante des qualités recherchées par les employeurs, elle était suivie de près par un niveau de compétence technique de base dans le champ d'études de l'étudiant.
- Dans le cas de la presque totalité des programmes d'AIT, la **supervision** de l'étudiant est la responsabilité de l'employeur ou du partenaire communautaire. Certains employeurs doivent aussi procurer du soutien aux étudiants sous forme de **mentorat**. Outre l'entente initiale, la plupart des formes d'AIT offrent peu de soutien formel pour aider les employeurs et partenaires communautaires à s'acquitter de leurs responsabilités en matière de supervision et d'évaluation.
- La plupart des établissements gardent un certain contact au cours du programme d'AIT qui peut prendre plusieurs formes, de la simple prise de contact « de courtoisie » par courriel ou téléphone à une visite formelle du site. Le niveau de participation des établissements varie grandement d'un type d'AIT à l'autre, et même au sein d'un même type d'AIT.
- À l'exception de la formation en apprentissage, toutes les formes d'AIT incluent une forme quelconque de réflexion et d'auto-évaluation de la part des étudiants. Les autres outils servant à évaluer l'apprentissage des étudiants durant le programme d'AIT varient selon le type d'AIT, mais comprennent habituellement une rétroaction de la part des employeurs.

Avantages pour les étudiants

Les informateurs clés des établissements et des employeurs et partenaires communautaires ont manifesté un soutien considérable envers l'AIT, qu'ils considèrent

comme un élément important de l'expérience d'ensemble de l'étudiant offrant une variété d'avantages. Il est à noter que ces avantages pourraient ne pas représenter fidèlement les avantages que les étudiants eux-mêmes attribueraient à l'AIT, ce qui fait ressortir l'importance de mener d'autres recherches pour connaître les perspectives et sources de préoccupation des étudiants. Les avantages pour les étudiants, tels que les perçoivent l'établissement et l'employeur ou le partenaire communautaire, incluent ce qui suit :

- prospection de carrières, lucidité professionnelle et perspectives d'emploi améliorées;
- occasions de mettre la théorie en application dans de vrais milieux de travail ou communautaire;
- acquisition de compétences de travail monnayables;
- meilleure confiance en soi, croissance personnelle et mobilisation citoyenne;
- rémunération;
- expérience de travail de qualité.

Motifs de participation des employeurs et partenaires communautaires, et avantages pour eux

Bon nombre des avantages principaux cernés par les employeurs et partenaires communautaires constituent aussi leurs motifs de participation à l'AIT, y compris :

- productivité accrue et amélioration de la prestation des services;
- processus simplifiés de recrutement et de dépistage, et réduction du coût de formation des nouveaux employés;
- meilleurs rapports et compréhension accrue entre les employeurs ou partenaires communautaires et les établissements d'enseignement postsecondaire;
- démonstration de l'engagement des employeurs envers la collectivité et la profession.

Certains avantages étaient très prisés des employeurs à la suite de leur participation aux programmes d'AIT, même s'ils n'avaient pas été inclus aux motifs initiaux de participation à l'AIT :

- étudiants hautement motivés et créatifs;
- meilleure capacité organisationnelle et meilleur moral des employés.

On a détecté un certain écart entre les avantages cernés par les employeurs et les partenaires communautaires, et les avantages pour les employeurs, selon la perception des professeurs et du personnel des établissements postsecondaires. Les professeurs et employés des établissements croyaient que les employeurs cherchaient à renforcer leurs relations avec les établissements de façon à accéder à leurs chercheurs et autre savoir-faire, tandis que les employeurs associaient habituellement leur intérêt à des questions d'image et de marketing. Même si les informateurs clés des établissements jugeaient que l'AIT constituait un outil très rentable pour les employeurs, relativement peu d'employeurs ou de partenaires communautaires ont

inscrit le rapport coût-efficacité aux nombre des avantages de l'AIT ou des motifs de leur participation à l'AIT.

Avantages de l'AIT pour les établissements

Le renforcement des partenariats communautaires et l'amélioration de la réputation des établissements et des programmes, et les effets positifs qui s'y rattachent sur le recrutement et la formation d'étudiants et les relations avec les diplômés, sont mentionnés comme les avantages les plus importants de l'AIT pour les établissements postsecondaires, tout comme l'occasion d'utiliser les commentaires des employeurs pour apporter des améliorations au programme.

Défis

Les informateurs clés des établissements ont cerné de nombreuses difficultés auxquelles se heurtent le personnel enseignant et les employés des établissements qui participent à la prestation de programmes d'AIT :

- volume de tâches administratives;
- planification d'un nombre suffisant de stages et satisfaction des exigences des employeurs par rapport aux étudiants;
- situation économique et pressions financières exercées sur les employeurs;
- gestion des attentes du personnel enseignant, des étudiants, et des employeurs et partenaires communautaires;
- partis pris des établissements et manque de mesures de soutien offertes par les établissements;
- élaboration et mise en œuvre des programmes d'études;
- obtention du soutien du personnel enseignant;
- évolution du milieu de travail.

Les employeurs et partenaires communautaires ont rapporté certains des mêmes défis (économie, pressions financières, gestion des attentes et tâches administratives). Ils ont aussi fait part d'autres obstacles pouvant limiter la participation de l'employeur à l'AIT :

- gestion des charges de travail et de la dotation en personnel pour permettre la supervision des étudiants;
- complexité des processus et procédures des divers établissements;
- manque de concordance de la disponibilité des étudiants participants et des cycles de planification organisationnelle;
- stages de courte durée;
- préoccupations par rapport à la qualité des étudiants;
- manque d'espace;
- gestion des attentes des étudiants, des établissements, des employeurs et partenaires communautaires, des employés et, dans certains cas, des clients;
- emplacement de l'entreprise ou de l'organisation;
- tâches administratives.

Occasions

Les informateurs clés des collèges et universités ont repéré plusieurs occasions d'améliorer les programmes d'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario, y compris la modification des pratiques des établissements, la mise au point de nouveaux programmes et l'adoption de nouvelles politiques aux paliers universitaire/collégial et gouvernemental :

- meilleure coordination et communication avec les employeurs;
- expansion des programmes postsecondaires qui incluent des composantes d'AIT;
- engagement accru des établissements postsecondaires envers la recherche appliquée;
- prestation accrue de programmes d'AIT des cycles supérieurs;
- plus d'occasions de participer à des activités d'AIT pour les étudiants étrangers;
- crédits d'impôt et autres incitatifs financiers pour les employeurs participants;
- modèles d'AIT interprofessionnels et interdisciplinaires;
- engagement accru de l'université envers l'apprentissage par le service communautaire;
- revitalisation du système de formation en apprentissage en assurant la mobilité verticale vers d'autres programmes postsecondaires.

Satisfaction des employeurs et partenaires communautaires

La plupart des employeurs collaborent avec plusieurs établissements à une variété de programmes d'AIT. Ils ont l'intention de continuer de participer à l'AIT en raison de leur grande satisfaction par rapport à la qualité des étudiants participants. Bon nombre seraient aussi prêts à recommander les programmes d'AIT à autrui.

AIT et accès au marché du travail

Lorsqu'on leur a demandé s'ils embaucheraient par la suite des étudiants qui avaient participé aux programmes d'AIT, près de l'ensemble des employeurs et partenaires communautaires ont indiqué avoir offert des postes à des étudiants participants, quel que soit le type d'AIT effectué.

Dans leur décisions d'embauche, la majorité des employeurs et partenaires communautaires ont dit rechercher des candidats ayant une expérience en lien avec l'AIT plutôt qu'une expérience de travail plus générale. Par contre, l'AIT ne semblait pas donner un avantage automatique sur le marché du travail. Bien que bon nombre d'employeurs et de partenaires communautaires se soient dits plus susceptibles d'embaucher un candidat ou une candidate possédant une expérience en lien avec l'AIT, comparativement à d'autres antécédents de travail, près de la moitié ont indiqué qu'ils tiendraient compte également d'autres facteurs, comme la pertinence de l'expérience de travail.

Conclusions

Les recherches mettent en lumière une variété d'avantages pour les étudiants, les établissements postsecondaires, les employeurs et les partenaires communautaires. Elles attirent aussi l'attention sur des difficultés associées à la mise au point et à la prestation des programmes d'AIT du point de vue des établissements, ainsi que des obstacles à la participation à l'AIT, vus de l'angle des employeurs et partenaires communautaires. Avant tout, l'AIT a autant à voir avec l'apprentissage qu'avec le travail, et plusieurs points de divergence sont ressortis où des efforts pourraient être déployés pour améliorer les résultats d'apprentissage :

- on doit renforcer les voies de communication entre les établissements d'enseignement postsecondaire et les employeurs et partenaires communautaires pour assurer une communication meilleure et plus ouverte entre les partenaires;
- on doit améliorer la compréhension des avantages recherchés par les étudiants et les employeurs et des besoins distincts de différents groupes d'apprenants, comme les étudiants étrangers ou issus des Premières nations;
- les employeurs doivent mieux comprendre leur rôle et contribution au processus d'apprentissage, y compris les objectifs d'apprentissage de l'étudiant au début du programme et la façon dont il sera évalué;
- on doit surveiller attentivement la nature des activités d'AIT offertes aux étudiants pour maximiser les avantages sur le marché du travail;
- on doit accroître le personnel et les ressources financières des établissements postsecondaires pour appuyer les structures internes nécessaires à la prestation et à l'administration des programmes d'AIT.

1. Introduction

Les changements démographiques, la mondialisation et l'émergence d'une économie basée de plus en plus sur le savoir ont entraîné une mutation rapide et sans précédent du marché du travail ontarien et des compétences exigées par les employeurs. Étant donné que les collèges et universités contribuent au marché du travail la plus grande proportion de nouveaux travailleurs, soit 80 pour 100 des nouveaux entrants (Lapointe et coll., 2006), il est reconnu que la création d'un système efficace et flexible d'éducation et de formation de niveau postsecondaire représente un investissement essentiel dans le capital humain. Au sein d'une économie mondiale interconnectée, l'existence d'une main-d'œuvre diversifiée, scolarisée et hautement spécialisée est vitale, non seulement pour assurer l'innovation, la productivité et la croissance économique, mais également pour maximiser le potentiel humain de tous les Ontariennes et Ontariens.

Ce rapport présente les résultats d'une étude exploratoire commandée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) sur les effets de l'apprentissage intégré au travail (AIT) sur le capital social et humain des personnes qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires et plus particulièrement sur la qualité de l'apprentissage et les résultats des diplômés des programmes d'AIT sur le marché du travail. Le COQES a entrepris ce projet en collaboration avec un groupe de travail composé de neuf établissements postsecondaires : Collège Algonquin, Collège George Brown, Collège Georgian, Université Laurentienne, Collège Niagara, Université d'Ottawa, Université de Waterloo, Université de Windsor et Université Wilfrid Laurier. Ce projet est important pour plusieurs raisons. Premièrement, le financement public de l'éducation postsecondaire repose sur la conviction selon laquelle l'ensemble de la société profite du transfert des connaissances et des compétences des étudiants et étudiantes des collèges et universités à des activités productives de la collectivité et du milieu du travail. La détermination des niveaux appropriés d'investissement dans l'apprentissage intégré au travail au niveau postsecondaire et de soutien à cet apprentissage de la part du gouvernement exige de bien comprendre qui sont les bénéficiaires des programmes d'AIT – qu'il s'agisse des établissements d'enseignement postsecondaire, des étudiants, des employeurs ou de la collectivité dans son ensemble – et quels sont les avantages de ces programmes. Deuxièmement, la qualité de l'éducation postsecondaire et la reddition de comptes au sein du système qui dispense cette éducation sont d'importantes questions de politiques publiques. Il est important de recueillir des éléments de preuves de la contribution des programmes d'AIT à l'apprentissage des étudiants pour justifier, sur le plan pédagogique, le maintien ou l'expansion de l'AIT au sein de divers programmes postsecondaires. Troisièmement, les variations économiques et le marché du travail en constante évolution nous obligent à repenser le contenu des programmes d'études postsecondaires, y compris nos façons habituelles d'intégrer l'expérience de travail aux études postsecondaires.

La présente étude porte sur les questions de recherche suivantes :

- Quels sont les effets de différents types de programmes d'AIT?
- Comment peut-on différencier les programmes d'AIT les uns des autres?

- Surtout, quels sont les avantages de l'AIT pour les étudiants, les employeurs et les établissements postsecondaires en ce qui concerne les résultats sur le plan pédagogique et du marché du travail?

De point de vue des politiques publiques, il est essentiel déterminer dans quelle mesure les activités d'AIT devraient être intégrées aux programmes d'études postsecondaires. Si on ne reprend pas dans la salle de classe l'apprentissage effectué durant les études au sein d'une entreprise ou d'une organisation communautaire, en quoi les activités d'AIT diffèrent-elles donc d'un emploi estival ou à temps partiel, ou d'une activité bénévole entreprise à l'extérieur d'un programme structuré d'études postsecondaire? Si nous n'encourageons pas les étudiants à établir des liens entre leurs connaissances théoriques et applications pratiques et ne favorisons pas le transfert des expériences de classe au milieu du travail (et, dans certains cas, le transfert à la salle de classe des expériences en milieu de travail), certains étudiants pourraient trouver que leurs études n'ont pas été adéquatement intégrées au milieu de travail (et vice versa).

Il ne s'agit pas ici de remettre en question la valeur de l'apprentissage effectué en milieu de travail ou par l'entremise de celui-ci. En effet, certaines recherches laissent entendre que l'expérience en milieu de travail – qu'elle soit acquise ou non dans le cadre d'activités d'AIT – est le facteur essentiel à l'origine de l'obtention de meilleurs résultats sur le marché du travail par les étudiants du niveau postsecondaire (Darch, 1995). Compte tenu des importantes ressources investies par les membres des secteurs public et privé qui participent aux programmes d'AIT de niveau postsecondaire, il est également nécessaire de considérer attentivement certaines dimensions de la prestation d'expériences de travail par l'entremise d'activités l'AIT (plutôt que des programmes d'emploi pour étudiants ou d'autres outils stratégiques du marché du travail) sur le plan de l'équité et de l'accès.

Pour mener cette étude, Academica Group a adopté un processus de recherche itératif en trois étapes :

- une analyse documentaire pour obtenir un aperçu des fondements théoriques et conceptuels de l'AIT, de la variété de programmes d'AIT, et de la recherche disponible sur les différents types d'AIT. Cette étape a mené à l'élaboration d'une ébauche de typologie de l'AIT à l'intention des établissements postsecondaires de l'Ontario;
- une recherche qualitative menée auprès des coordonnateurs de l'AIT, des professeurs et du personnel administratif chargés de l'AIT, afin de recueillir leurs commentaires sur l'ébauche de typologie et de connaître leur point de vue, leurs expériences en matière d'AIT au sein de leur établissement et leurs perceptions des avantages, défis et occasions associés à l'AIT;
- une recherche qualitative auprès des employeurs et partenaires communautaires participants pour examiner les motifs de leur participation à l'AIT, les compétences qu'ils recherchent chez les étudiants participants, la nature de leur collaboration avec les établissements d'enseignement et leur perception des avantages et défis de l'AIT.

Ce rapport présente les conclusions de l'analyse documentaire et de la recherche qualitative, qui sont réparties dans sept chapitres :

- Le chapitre 1 décrit la méthodologie et fournit l'historique et le contexte de cette étude.
- Le chapitre 2 résume la documentation disponible sur l'apprentissage intégré au travail au Canada et dans d'autres régions, et propose une typologie de l'AIT qui permettra d'établir un cadre et un langage communs en vue de comprendre les programmes d'AIT.
- Le chapitre 3 présente le fruit de la réflexion d'informateurs clés des établissements d'enseignement sur les approches pédagogiques qui soutiennent l'AIT, y compris les objectifs d'apprentissage et l'évaluation, ainsi que les perspectives des employeurs et partenaires communautaires sur le terrain à l'égard de la mise en œuvre et de la supervision des programmes d'AIT.
- Le chapitre 4 fournit un aperçu des avantages de l'AIT pour les étudiants, les employeurs, les partenaires communautaires et les établissements postsecondaires, du point de vue des représentants des établissements postsecondaires.
- Le chapitre 5 examine les défis actuels associés à la mise au point et à la prestation des programmes d'AIT;
- Le chapitre 6 met en lumière les occasions de réajuster ou d'étendre l'AIT dans l'avenir, et les conclusions associées aux effets des programmes d'AIT sur le marché du travail.
- Le dernier chapitre présente les lacunes sur le plan du savoir et offre des recommandations en vue des recherches ultérieures.

Historique et contexte

Avec la perspective d'une situation d'emploi améliorée et de revenus accrus grâce à des études supérieures, la demande d'accès équitable à des possibilités d'études et l'expansion générale des collèges et universités se sont révélées comme importantes tendances dans le secteur de l'enseignement postsecondaire en Ontario. Compte tenu des changements démographiques et du virage vers une économie de plus en plus mondialisée, on a observé une tendance parallèle dans le « virage main-d'œuvre » du secteur postsecondaire pour satisfaire aux besoins du marché en main-d'œuvre hautement qualifiée. En effet, depuis 1995 on a observé un « net passage de l'orientation du réseau ontarien d'enseignement postsecondaire d'une éducation en culture générale à une formation technique et professionnelle » (Fisher et coll., 2009, p. 560), avec une poussée dans le sens d'aptitudes à l'employabilité (Gallagher et Kitching, 2003) et des mécanismes de financement ciblés pour resserrer les liens entre l'industrie, les collèges et les universités (Axelrod et coll., 2003).

L'intégration plus serrée de l'apprentissage et du travail comme stratégie pour le développement d'habiletés de la main-d'œuvre et la compétitivité économique a également dominé l'ordre du jour politique. L'Union européenne (EU) a appelé à de nouvelles relations entre les études et le travail pour soutenir l'apprentissage continu, et à la réévaluation du rôle de l'expérience de travail dans les programmes scolaires et de formation professionnelle (Guile et Griffiths, 2001). Il y a un intérêt considérable

dans l'UE pour l'apprentissage informel et non formel fondé sur l'expérience, notamment l'apprentissage en cours d'emploi, comme moyen de faire passer les pays européens à un système d'éducation de masse à tous les niveaux d'éducation tertiaire (Chishom et coll., 2009). On a récemment fait de la prestation d'un enseignement et d'une formation professionnels la plus importante priorité politique en éducation parmi les pays membres de l'OCDE (Field et coll., 2009). De même, une récente étude pilotée par l'OCDE a désigné l'AIT comme outil important pour le développement économique régional. En ajoutant la « valeur entrepreneuriale » aux aptitudes acquises dans les établissements d'enseignement, l'AIT est considéré comme resserrant les liens entre le secteur extérieur à l'enseignement, l'éducation supérieure, les priorités régionales et les nouveaux débouchés (Garlick et coll., 2006, p. 66).

Cette nouvelle focalisation sur le « virage main-d'œuvre » au postsecondaire a été précipitée par des inquiétudes face au risque d'exclusion sociale des étudiants qui décrochent sans avoir de qualifications monnayables, et au coût humain de la diplomation d'étudiants qui font face à des perspectives incertaines sur le marché du travail. La valeur de la formation professionnelle comme filet de sécurité socio-économique découle de la théorie du capital humain selon laquelle les étudiants font le choix rationnel d'investir dans l'acquisition de compétences et de connaissances afin d'améliorer leurs perspectives économiques, d'accroître leurs revenus futurs et d'améliorer leur productivité au travail. Elle se fonde sur la croyance que les travailleurs ayant reçu une formation ont de meilleures chances de trouver un emploi et peuvent gagner un revenu plus élevé que les travailleurs sans formation, et que des études plus poussées procurent aux travailleurs le capital intellectuel requis pour une économie plus productive (Brisbois et coll., 2008). Le capital humain peut être général et immédiatement transférable entre différents employeurs ou propre à des industries ou entreprises particulières. Même si les entreprises donnent à leurs employés une formation qui leur est propre, elles ne sont aucunement incitées à dispenser une formation générale, et sont peu enclines à financer une formation de valeur comparable pour d'autres employeurs (Field et coll., 2009). Étant donné que les avantages du capital humain général s'accumulent pour l'employé plutôt que pour l'entreprise, l'État trouve son intérêt à soutenir la prestation d'occasions de formation professionnelle à ses citoyens par l'entremise du réseau éducatif.

En vue d'accroître le capital humain en élevant le niveau d'instruction, des changements considérables ont été apportés à l'enseignement postsecondaire pour en élargir l'accès et les choix de programmes et permettre une plus grande flexibilité dans la prestation des programmes. Cependant, les approches traditionnelles à la pédagogie dans les collèges et universités sont restées pour la plupart inchangées, la plupart des établissements continuant de mettre l'accent sur l'apprentissage conceptuel au moyen d'un enseignement en classe fondé sur la discipline (Guile et Griffiths, 2001; Schuetze et Sweet, 2003). Malgré la focalisation accrue sur le « virage main-d'œuvre » en enseignement postsecondaire, les décideurs dans l'UE et en Amérique du Nord ont eu tendance à adopter une vision étroite et fonctionnelle de la relation entre l'enseignement et le travail, discutant peu des façons dont l'apprentissage et la formation sont touchés par le contexte changeant du travail (Guile et Griffiths, 2001).

En plus de rapports alarmants de pénuries de compétences et de lacunes en innovations, le Canada fait également face à des taux élevés de chômage et de sous-emploi chez les jeunes, le tiers des diplômés d'établissements postsecondaires de 25 à 29 ans actifs occupant un emploi nécessitant peu d'aptitudes, ce qui constitue le ratio le plus élevé parmi les pays membres de l'OCDE (Brisbois et coll., 2008). Cette incidence de chômage et de sous-emploi chez les jeunes, jumelée aux pénuries sur le marché du travail, justifie une exploration plus exhaustive de l'AIT dans le réseau éducatif postsecondaire en tant que politique publique visant à améliorer les transitions entre les études et le travail. De nouvelles approches pédagogiques combinant l'apprentissage fondé sur l'expérience de travail et l'apprentissage cognitif fondé sur l'enseignement en classe offrent des solutions pédagogiques de rechange prometteuses pour fournir les compétences requises dans une économie fondée sur les connaissances (Schuetze et Sweet, 2003).

Certains éducateurs jugent problématiques les appels à une intégration plus étroite entre l'éducation et le travail en raison des préoccupations selon lesquelles l'apprentissage en milieu de travail sera privilégié par rapport à l'apprentissage théorique, ou que les iniquités sociales actuelles fondées sur la race, le sexe ou le statut socio-économique seront reproduites et renforcées par la voie d'expériences au travail (Billett, 2009a; Chisholm et coll., 2009). Reconnaisant ces préoccupations, Billett (2009a) fait valoir que « tout enseignement est une formation professionnelle au sens large » (p. 828) et soutient que pour réaliser la « valeur éducationnelle » de l'apprentissage par la pratique, les étudiants doivent trouver un sens personnel au métier qu'ils apprennent. Cela signifie harmoniser les capacités professionnelles des étudiants et leurs propres objectifs et intérêts, tout en fournissant aux étudiants des assises pour réfléchir de manière stratégique et critique au métier qu'ils ont choisi et à ses pratiques. Dans sa forme idéale, l'AIT encourage les étudiants à faire des liens entre l'expérience de travail, les connaissances et compétences requises au travail et les contextes culturel, social et technologique du travail (Guile et Griffiths, 2001).

Méthodologie

Analyse documentaire

Nous avons mené une analyse documentaire dans le but de cerner les caractéristiques communes et constructions théoriques associées aux programmes qui intègrent l'apprentissage scolaire à une forme quelconque d'activité du marché du travail ou d'expérience en lien avec le cheminement de carrière. Des recherches ont été entreprises pour repérer des études permettant d'élucider les théories qui sous-tendent l'AIT, les objectifs des programmes d'AIT, les caractéristiques des différents types de programme d'AIT, les effets de l'AIT sur les étudiants, le personnel enseignant, les établissements d'enseignement et les employeurs, ainsi que les résultats des programmes d'AIT sur le plan du rendement des étudiants, de leur persévérance scolaire au niveau postsecondaire, de leur engagement, de leur satisfaction et de leur employabilité, et du perfectionnement de la main-d'œuvre. Bien qu'il existe un bassin croissant de recherches sur l'AIT au niveau secondaire, nous avons limité l'analyse documentaire aux études portant spécifiquement sur les programmes d'AIT de niveau postsecondaire.

Pour trouver les études pertinentes des universités, des administrations publiques et d'autres sources secondaires, nous avons consulté les sites Web d'organisations axées spécifiquement sur le travail et l'apprentissage, interrogé des bases de données manuelles et électroniques et adopté des stratégies de recherche dans Google et Google Scholar. Les recherches se sont limitées à la période allant de 1995 à nos jours et ont porté sur les expressions anglaises initiales suivantes :

- work integrated/work-integrated learning (apprentissage intégré au travail)
- co-op/coop education (enseignement coopératif)
- co-op/coop learning (apprentissage coopératif)
- co-operative/cooperative education (enseignement coopératif)
- co-operative/cooperative learning (apprentissage coopératif)
- work-based learning (apprentissage en cours d'emploi)
- workplace learning (apprentissage au travail)
- service learning (apprentissage par le service)
- experiential learning (apprentissage fondé sur l'expérience)
- experiential education (enseignement fondé sur l'expérience)
- practicum (travaux pratiques)
- field practicum (travail sur le terrain)
- field placement (stage pratique)
- internship (stage en entreprise)
- practice-based learning (apprentissage axé sur la pratique)

Les études pertinentes qui respectaient les critères d'inclusion ont servi à l'élaboration d'une ébauche de typologie des programmes d'AIT du secteur postsecondaire de l'Ontario. Une bibliographie annotée des sources initiales repérées est offerte à titre de complément au présent rapport. Certains membres du groupe de travail ont formulé des commentaires écrits sur l'ébauche de typologie, qui ont été inclus au rapport.

Entrevues avec le personnel enseignant et les autres employés des programmes d'AIT

En tout, 39 participants de neuf établissements d'enseignement membres du groupe de travail ont participé à 27 entrevues téléphoniques semi-structurées et un groupe de discussion pour émettre des suggestions à des fins d'élaboration de la définition de l'AIT et de l'ébauche de typologie (consulter la liste des informateurs clés des établissements d'enseignement de l'Annexe A.) L'échantillon a été tiré d'un groupe d'environ 110 personnes-ressources identifiées par les membres du groupe de travail. Nous nous sommes efforcés d'inclure des représentants d'établissement issus d'une variété de programmes, et dont la durée et le degré de participation aux programmes d'AIT varient.

Les entrevues ont été réalisées durant les mois d'avril et de mai 2010 et ont duré environ une heure chacune. Les entrevues n'ont pas été enregistrées, mais les enquêteurs ont pris des notes attentives en inscrivant les propos exacts des personnes interrogées lorsque cela était possible. Les notes prises ont ensuite été examinées avec chacun des participants à des fins de corroboration et de validation, puis codées afin de cerner les grands thèmes abordés. Le groupe de discussion composé des sept

membres du personnel de l'Université de Waterloo a duré une heure et demie. Les propos des participants ont été enregistrés sur bande sonore, retranscrits puis codés pour en faire ressortir les grands thèmes.

Durant les entrevues et groupes de discussion, nous avons demandé aux informateurs clés des établissements d'enseignement de commenter la définition proposée de l'AIT et l'ébauche de typologie, en portant une attention particulière aux objectifs d'apprentissage, à la supervision des étudiants et à l'évaluation. Nous leur avons également demandé de présenter leur point de vue à propos des avantages de l'AIT pour les étudiants, les employeurs, les partenaires communautaires et les établissements, des défis associés à la mise en œuvre de programmes d'AIT dans leur établissement et des possibilités futures en matière d'AIT. Enfin, nous les avons invités à présenter des exemples d'approches novatrices et intéressantes touchant l'AIT qui pourraient servir d'études de cas afin d'illustrer et d'améliorer les types d'activités d'AIT décrites dans l'ébauche de typologie. (Consulter le guide d'entrevue de l'Annexe B. D'autres annexes présentant les activités d'AIT offertes par les différents établissements ainsi que des exemples de programmes d'AIT novateurs sont disponibles sur demande.)

Les précieux renseignements fournis par les participants aux entrevues constituent une source abondante de données. En plus de rendre la typologie plus pertinente et significative, ils fournissent les fondements de recommandations futures sur l'amélioration et la restructuration des approches d'AIT au niveau postsecondaire.

Entrevues avec les employeurs et partenaires communautaires

Au total, 25 entrevues téléphoniques semi-structurées ont été réalisées auprès de représentants d'entreprises et d'organismes participant à des programmes d'AIT offerts par les neuf établissements d'enseignement membres du groupe de travail. Academica Group a établi l'échantillon à partir d'une liste d'environ 70 informateurs clés potentiels repérés par des membres du groupe de travail et contactés à l'avance par ces membres pour confirmer leur volonté à se soumettre à une entrevue. Comme ce fut le cas auprès des informateurs clés des établissements d'enseignement, des efforts ont été déployés pour veiller à ce que les employeurs et les partenaires communautaires choisis représentent une variété de secteurs et d'années d'expérience auprès des programmes d'AIT, et aient participé à différents types d'AIT offerts à la fois par des établissements collégiaux et universitaires.

Les entrevues ont été réalisées durant les mois de mai et juin 2010, et ont duré environ une demi-heure chacune. Les entrevues n'ont pas été enregistrées, mais les enquêteurs ont pris des notes attentives en inscrivant les propos exacts des personnes interrogées lorsque cela était possible. Ici aussi, les notes prises ont ensuite été examinées avec chacun des participants à des fins de corroboration et de validation, puis codées manuellement afin de cerner les grands thèmes abordés.

Nous avons interrogé les employeurs et partenaires communautaires sur les motifs de leur participation à l'AIT, les compétences qu'ils recherchent chez les étudiants participants et la nature de leur participation aux objectifs d'apprentissage, à la supervision des étudiants et à l'évaluation. Les informateurs clés ont aussi présenté

leur point de vue à propos des avantages de l'AIT pour les étudiants, les employeurs et les partenaires communautaires, et des défis associés à la mise en œuvre de programmes d'AIT dans leur entreprise ou organisme. En particulier, nous avons exploré les effets des programmes d'AIT sur les pratiques et expériences en matière d'embauche. (Consulter le Guide d'entrevue de l'employeur et du partenaire communautaire de l'Annexe C.)

Profil des répondants

Personnel enseignant et autres employés des établissements

Comme l'indique le tableau ci-après, les informateurs clés des collèges et universités ont participé à différents types d'activités d'AIT, à divers paliers de l'établissement, particulièrement aux paliers organisationnel et des programmes.

Caractéristiques des informateurs clés des collèges et universités

Poste		Faculté	
Conseiller ou conseillère /coordonnateur ou coordonnatrice de l'enseignement coopératif	11	Administration des affaires	6
Autre coordonnateur ou coordonnatrice	8	Sciences de la santé	5
Services d'orientation professionnelle	2	Informatique/technologies de l'information	2
Personnel enseignant	3	Ingénierie	2
Doyen ou doyenne/chef/président ou présidente	6	Arts	2
Directeur ou directrice/gérant ou gérante/superviseur ou superviseure	9	Services sociaux et communautaires	2
Type d'AIT		Travail social	1
Stages coopératifs	14	Sciences sociales	1
Travaux pratiques	4	Éducation	1
Stages pratiques	5	Années d'expérience	
Apprentissage par le service	6	Moins de 5	3
Recherche appliquée	2	6 à 10	9
Stages en entreprise	8	11 à 15	1
Formation en apprentissage	4	Plus de 15	4
Simulation d'expériences de travail	2		

Employeurs et partenaires communautaires

La plupart des employeurs/partenaires communautaires participants étaient des petites ou moyennes organisations issues d'une variété de secteurs, qui offraient en général

jusqu'à 20 stages d'AIT par année à des étudiants. Quel que soit l'établissement avec lequel elles travaillaient le plus souvent, la majorité des organisations étaient situées dans la région centrale de l'Ontario ou dans la région du grand Toronto (RGT). Leur savoir collectif de l'AIT reposait sur leur expérience auprès de 12 collèges ontariens, 15 universités ontariennes et trois universités de l'extérieur de la province. Presque toutes les organisations avaient collaboré avec plus d'un établissement (accueillant parfois des étudiants des niveaux collégial et universitaire), tandis que la plupart avait offert une variété d'expériences d'AIT aux étudiants de niveau postsecondaire pendant de nombreuses années. Le tableau ci-après présente les caractéristiques des informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires.

Caractéristique des employeurs et partenaires communautaires

Secteur		Région	
Services aux entreprises	4	Nord	2
Tourisme et accueil	4	Est	4
Gouvernement	3	Centre	16
Services de santé	3	Sud-ouest	3
Services publics	3	Années de participation	
Organisme sans but lucratif	2	Moins de un an	2
Construction	2	1 à 5 ans	7
Services sociaux	2	6 à 10 ans	10
Éducation	1	11 ans ou plus	6
Automobile	1	Étudiants par année	
Type d'AIT		Moins de 5	10
Stages coopératifs	17	6 à 20	10
Pratique professionnelle	5	21 à 50	3
Stages	6	51 à 100	0
Apprentissage par le service	4	Plus de 100	2
Projets de recherche appliquée	4	Étudiants participants totaux	
Stages	8	Moins de 25	9
Taille		26 à 50	1
Petite	12	51 à 75	6
Moyenne	5	76 à 100	4
Grande	8	Plus de 100	5

Connaissances des employeurs et partenaires communautaires relativement à l'AIT

Plusieurs des informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires ne savaient pas comment leur organisation en était venue à offrir des activités d'AIT. Environ le quart ont dit que la participation de l'organisation à l'AIT avait débuté après qu'un établissement postsecondaire lui avait demandé si elle était intéressée à accueillir un étudiant ou une étudiante. Un quart des organisations avaient été

sollicitées directement par des étudiants en quête d'un stage, d'un stage coopératif ou d'un stage en entreprise.

Parmi les organisations restantes, plusieurs ont pris contact avec des établissements postsecondaires de leur propre chef pour se renseigner sur la façon de participer, parfois en réaction à une publicité locale ou à une activité d'approche communautaire. D'autres représentants d'organisations avaient des liens avec un établissement postsecondaire à titre d'ancien conseiller ou d'ancienne conseillère d'un programme coopératif, de membre du comité consultatif chargé du programme, de collaborateur ou de collaboratrice à la recherche ou de membre à temps partiel du personnel enseignant.

Limites

Malgré les efforts déployés pour obtenir une grande variété de points de vue lors des entrevues auprès de représentants d'établissements, d'employeurs et de partenaires communautaires, cette recherche est qualitative et non généralisable. Elle n'a pas été conçue pour représenter la gamme complète des expériences des professeurs et employés des établissements, des employeurs et des partenaires communautaires qui participent à l'AIT en collaboration avec les collèges et universitaires de l'Ontario.

Qui plus est, les perspectives des informateurs clés des établissements d'enseignement représentent uniquement les opinions des professeurs et employés des neuf établissements postsecondaires participant au projet du COQES. Étant donné que le bassin d'informateurs clés des employeurs et des partenaires communautaires a été créé de toutes pièces par les représentants des établissements, l'échantillon était probablement biaisé, c'est-à-dire que le choix des représentants a sûrement penché vers des informateurs clés qu'on imaginait satisfaits de leurs expériences d'AIT. Les employeurs participant à des programmes coopératifs étaient également surreprésentés dans l'échantillon, tandis que les employeurs offrant une formation en apprentissage y étaient complètement absents.

L'absence de perspective étudiante constitue une autre limite de la recherche. Les avantages pour les étudiants décrits dans ce rapport sont ceux que perçoivent les informateurs clés des établissements postsecondaires, des employeurs et des partenaires communautaires. En ce sens, ils peuvent ne pas représenter fidèlement les avantages de l'AIT du point de vue des étudiants. Il est à noter, cependant, que le COQES prévoyait, dès le début du projet, aborder les perspectives des étudiants et questions qui leurs sont propres lors de la prochaine phase de l'étude globale sur l'AIT. Ce projet de recherche ne cherchait pas à obtenir la participation de l'ensemble de la communauté des professeurs et employés des établissements postsecondaires de l'Ontario, ni à examiner les opinions générales des employeurs et membres de la collectivité. Par conséquent, l'étude ne peut jeter de lumière sur les questions relatives aux obstacles à la participation des établissements, employeurs et partenaires communautaires qui ne participent pas déjà aux programmes d'AIT.

Enfin, la collecte et l'analyse de données qualitatives par des chercheurs donnent inévitablement lieu à des biais, surtout quand il y a prise de notes manuscrites. Même si nous avons demandé aux informateurs clés de corroborer et de vérifier les notes prises, celles-ci reflètent ce que les chercheurs ont compris des propos des informateurs et, par conséquent, peuvent ne pas représenter pleinement les opinions des informateurs.

2. Cadre conceptuel de l'apprentissage intégré au travail

Ce chapitre se fonde sur les conclusions de l'analyse documentaire pour décrire les fondements théoriques et conceptuels des programmes et pratiques d'AIT. On y présente une définition et une typologie de l'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario dans le but d'en arriver à une compréhension commune de l'AIT. La définition et la typologie proposées ont été élaborées à l'aide des renseignements des informateurs clés des établissements d'enseignement et les éléments de preuve tirés de l'analyse documentaire. Nous espérons que la typologie proposée aidera à améliorer les communications entre les établissements, les étudiants et étudiantes, les employeurs et les administrations publiques, et favorisera la recherche comparative valide, la transmission et la mise en commun d'information utile, et la coordination des activités d'élaboration de politiques et de défense des intérêts.

Théories de l'apprentissage intégré au travail

De nombreuses disciplines ont produit des théories de l'apprentissage intégré au travail, y compris l'anthropologie culturelle, l'éducation, l'éducation des adultes, la psychologie, la sociologie, le perfectionnement des ressources humaines et le développement organisationnel (Keating, 2006). La section qui suit résume brièvement une variété de perspectives théoriques sur la manière dont s'effectue l'apprentissage en milieu de travail. Chacune de ces théories a contribué à l'élaboration d'un cadre conceptuel de l'AIT, mais aucune ne peut à elle seule servir à expliquer l'AIT (Calway, 2006).

Théorie de l'apprentissage fondé sur l'expérience

L'AIT est profondément ancré dans la théorie de l'apprentissage fondé sur l'expérience, telle que la décrit le philosophe américain de l'éducation John Dewey (Chisholm, 2009; Kolb et Kolb, 2005). Dewey réclame l'adoption d'une philosophie de l'apprentissage basée sur l'expérience en arguant que la vraie éducation se produit quand les apprenants doivent résoudre des problèmes en milieu réel (Dressler et Keeling, 2004; Keating, 2006). Selon lui, le système éducatif doit offrir un continuum d'occasions de s'exercer, sous la supervision éclairée d'éducateurs, pour favoriser chez les étudiants le genre de pensées et de réflexions qui leur permettra de reconstituer leur expérience. Cette vision de l'apprentissage fondé sur l'expérience s'inspire du constructivisme, qui conçoit la construction du savoir comme un processus actif découlant de l'expérience personnelle plutôt qu'un processus linéaire découlant de l'impartition du savoir de l'enseignant ou l'enseignante à l'étudiant ou l'étudiante. La théorie de l'apprentissage fondé sur l'expérience repose sur six propositions fondamentales (Kolb et Kolb, 2005) :

1. L'apprentissage se conçoit mieux sous forme de processus que de résultat;
2. Tout apprentissage constitue un réapprentissage;
3. L'apprentissage repose sur le désaccord et la résolution de conflits;
4. L'apprentissage est un processus global d'adaptation au monde;
5. L'apprentissage découle de transactions entre la personne et l'environnement;

6. L'apprentissage est le processus de création du savoir.

Pour comprendre les processus associés à l'apprentissage fondé sur l'expérience, Kolb a élaboré un cycle de l'apprentissage fondé sur l'expérience en quatre temps que l'apprenant ou l'apprenante traverse de façon circulaire et récursive, et qui va de l'expérience concrète à l'expérimentation active, en passant par l'observation introspectif et la conceptualisation abstraite (Kolb et Kolb, 2005).

Théorie de l'apprentissage contextualisé

Contrairement aux théories cognitives, qui sont axées sur la personne en tant qu'apprenant, la théorie de l'apprentissage contextualisé met l'accent sur la nature sociale, collective et contextuelle de l'apprentissage (Keating, 2006) et reconnaît les limites du transfert de connaissances abstraites, acquises en salle de classe, lorsque les situations diffèrent considérablement les unes des autres. L'apprentissage est perçu comme un processus qui se situe dans un contexte spécifique et met en relation des personnes expérimentées et inexpérimentées (Fuller, 2006). Il ne s'agit pas ici uniquement de l'acquisition de connaissances, mais également des résultats de la participation des étudiants à une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). Les apprenants font l'acquisition de connaissances et de compétences par l'entremise d'un processus de « participation périphérique légitime » à des communautés de pratique relativement stables et définies. Les contacts établis avec des praticiens chevronnés leur permettent de comprendre et de maîtriser la matière, puis un jour de devenir eux-mêmes des praticiens.

L'apprentissage au sein de communautés de pratique, par l'obtention d'aide, la collaboration et l'observation, est un processus bien différent de l'apprentissage en salle de classe (Guile et Griffiths, 2001). Un tel apprentissage contextualisé convient à différents styles d'apprentissage, et est perçu par certains penseurs comme un facteur critique de motivation étudiante et de promotion de l'apprentissage chez les étudiants à risque (Gallagher et Kitching, 2003; Schuetze et Sweet, 2003).

Non seulement la théorie de l'apprentissage contextualisé exige des apprenants qu'ils aient accès à des communautés de pratique, elle s'attend aussi des organisations participantes qu'elles procurent aux apprenants des occasions concrètes d'observer différentes pratiques, d'en discuter et de s'exercer à les employer (Guile et Griffiths, 2001). Certains sont d'avis que la théorie de l'apprentissage contextualisé privilégie l'apprentissage effectué à l'extérieur des établissements d'enseignement et discrédite l'acquisition de savoir en milieu scolaire (Fuller, 2006; Tanggaard, 2007).

Théorie de l'activité et compétences resituées

Guile et Griffiths (2001) soulignent le besoin de considérer à la fois le milieu scolaire et le milieu de travail comme des contextes dans lesquels les étudiants peuvent apprendre et se développer. Les auteurs font la distinction entre des formes traditionnelles « verticales » d'apprentissage et le développement « horizontal » ou transversal, c'est-à-dire l'apprentissage qui se produit lorsque de nouvelles situations viennent remettre en question les pratiques existantes.

Ils font remarquer que les situations de travail et communautés de pratique ne sont pas toutes stables et bien délimitées. On devrait plutôt considérer les milieux de travail comme une série de « systèmes d'activités » interconnectés composés de communautés de pratique multiples. Les apprenants doivent être en mesure de passer d'un « système d'activités » - c'est-à-dire la division des tâches, règles et procédures de chaque milieu de travail - à l'autre pour créer de nouvelles formes de pratique sociale et de connaissances (Guile et Griffiths, 2001). Les étudiants doivent non seulement se doter de la capacité de participer aux activités et cultures du milieu de travail, mais également apprendre à faire appel à leur apprentissage formel pour sonder les pratiques en milieu de travail et acquérir des compétences « polycontextuelles » pouvant être resituées, plutôt que simplement transférées, dans d'autres contextes de travail.

La réflexion occupe un rôle central lorsqu'il s'agit de favoriser l'intégration de l'apprentissage sur le campus et hors campus. Schön (1991) établit une distinction entre la réflexion-sur-l'action et la réflexion-dans-l'action, toutes deux essentielles en contextes d'apprentissage contextualisé. Semblable au concept de réflexion de la théorie de l'apprentissage fondé sur l'expérience, la réflexion-sur-l'action fait référence au fait de réfléchir à ses actions passées. La réflexion-dans-l'action exige plutôt de réfléchir à ce que l'on fait pendant que l'on mène ses activités professionnelles (Keating, 2006). À ces types de réflexion, Coll et coll. (2009) ajoutent la réflexion-avant-l'action.

Pédagogie du milieu de travail

La pédagogie du milieu de travail de Billett (2009) puise ses sources dans l'apprentissage contextualisé, tout en s'inspirant de cadres socioculturels qui établissent trois niveaux de compréhension de la pratique : socio-historique, professionnel et situationnel. Cette théorie accorde à l'apprentissage effectué en milieu de travail la même utilité, et la même transférabilité, qu'à l'apprentissage effectué dans des établissements d'enseignement réguliers. Les milieux de travail ne sont plus uniquement des environnements dans lesquels appliquer les connaissances acquises en classe et faire l'essai de pratiques de travail : ils offrent en soi des expériences d'apprentissage essentielles.

Selon Billet (2009), les employés apprennent en milieu de travail par l'entremise d'une variété d'activités et non pas uniquement dans le cadre de programmes de formation structurés. Cependant, les occasions de participer à de telles activités varient d'un milieu de travail à l'autre en fonction du statut d'employé, du secteur d'activité, du sexe et d'autres caractéristiques. Le fait d'apprendre ou non en milieu de travail dépend de l'accès des employés aux occasions d'apprentissage et de leur agence individuelle, c'est-à-dire de la décision de la personne de participer ou non à ces activités et du sens qu'elle en retire. Vu de cet angle, le processus d'apprentissage est le résultat de l'interaction entre les possibilités offertes en milieu de travail et ce qu'en font les personnes. Le milieu d'apprentissage n'est pas fixe : il procède de la relation changeante entre des facteurs organisationnels, les relations sociales et l'agence individuelle.

Théorie de l'éducation critique

La théorie de l'éducation critique s'intéresse aux personnes en tant qu'agents de changement actifs et que participants actifs à la construction de la réalité sociale (Myers-Lipton, 1998). La théorie tient compte des liens entre les structures sociales et économiques, et des possibilités de l'agence humaine. Elle favorise une meilleure compréhension du savoir qui provient de l'interaction entre les groupes, des sens qui s'en dégagent et de la résistance qu'elle entraîne, et met en lumière le potentiel de l'action lorsqu'il s'agit de changer l'ordre social établi. Dans le cadre de cette théorie, on considère les écoles comme l'endroit où l'on peut résister aux relations de pouvoir et les transformer, plutôt que tout simplement les reproduire (Myers-Lipton, 1998). Du point de vue de la théorie de l'éducation critique, le curriculum devrait favoriser l'exploration des questions de justice sociale, encourager les étudiants à remettre activement en question les structures de pouvoir à l'origine des inégalités économiques et sociales, et obtenir leur participation à l'élimination des injustices. La mobilisation, la réflexion et l'action critiques favorisent l'adoption par les étudiants de nouvelles attitudes et valeurs sociales, et contribuent à la transformation individuelle et sociale.

Définitions de l'AIT

L'obtention d'un consensus relativement à la définition de l' « apprentissage intégré au travail » présente des défis considérables. Certains penseurs soulignent le caractère complexe et controversé des termes « travail », « apprentissage » et « milieu de travail » (Chisholm, 2009; Fenwick, 2006). D'autres mettent en lumière le caractère nébuleux de certaines définitions de l'AIT, la similitude entre « apprentissage intégré au travail » et d'autres expressions qui semblent comparables mais ont des sens bien différents, et le manque de cohérence entre les définitions (Connor et MacFarlane, 2007).

Certaines définitions renvoient aux programmes spécifiques qui composent l'AIT. Par exemple, Goenewald (2004) laisse entendre que l'expression « apprentissage intégré au travail » est née du besoin de « donner un sens nouveau à la notion d'enseignement coopératif » (p. 19). Pour leur part, Callanan et Benzing (2004) incluent à l'AIT les stages en entreprise, l'enseignement coopératif et la formation en apprentissage en tant que programmes favorisant la socialisation anticipatoire. Ils entendent par cela que ces programmes ont pour objectif d'aider les étudiants à adopter une conception de soi fidèle, à brosser un portrait réaliste de différents secteurs d'activité et milieux organisationnels, et à s'assurer la correspondance entre leurs caractéristiques personnelles et les exigences de différents postes.

Calway (2008) soutient qu'« apprentissage intégré au travail » devrait être l'expression générale adoptée pour qualifier l'apprentissage survenu par l'entremise d'une expérience pratique en milieu de travail professionnel ou industriel au moment de suivre un programme d'études postsecondaires agréé. Selon l'auteur, l'AIT s'exprime par l'entremise de six impératifs : employabilité, apprentissage la vie durant, potentiel humain et social, intériorisation de la pensée, transfert des connaissances et perfectionnement professionnel. Surtout, il affirme que l'AIT doit être intentionnel, organisé, représentatif du monde réel; il doit aussi s'inscrire dans une structure

d'éducation qui prend en considération l'étudiant ou l'étudiante, le professeur/superviseur ou la professeure-superviseuse, la matière, les méthodes d'enseignement et la fonction sociale de l'éducation.

En général, l'expression « apprentissage intégré au travail » est un terme générique servant à décrire une variété d'activités éducationnelles qui permettent de mettre les connaissances acquises en milieu scolaire en application dans un milieu de travail approprié, compte tenu des études ou objectifs de carrière de l'étudiant. L'AIT peut prendre de nombreuses formes, ayant des degrés variables d'intégration et une multitude de caractéristiques. Quelle que soit leur forme, les activités d'AIT ont certaines caractéristiques communes qui les distinguent d'autres formes d'expérience de travail. Cooper et coll. (2010) établissent sept dimensions clés de l'AIT : objectif, contexte, nature de l'intégration, questions relatives au programme d'études, apprentissage, partenariats entre l'établissement d'enseignement et le milieu de travail ou la collectivité, soutien offert à l'étudiant et au milieu de travail.

Le Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) offre une définition très générale de l'AIT en qualifiant celui-ci d'apprentissage par l'action dans un contexte réaliste de travail qui tient compte de façon authentique des pratiques centrales des professionnels de l'industrie et de la collectivité. L'évaluation est perçue comme étant l'aspect le plus important des activités d'AIT :

La caractéristique principale d'une activité d'apprentissage intégré au travail entreprise dans le cadre de notre programme universitaire est la suivante : activité professionnelle en milieu de travail donnant accès à une rétroaction véritable de la part de clients ou d'autres membres de l'industrie ou de la collectivité (RMIT, 2008, p. 20).

La politique du RMIT inclut les activités suivantes au nombre des activités respectant la définition d'apprentissage intégré au travail :

- projets menés dans le milieu de travail de l'étudiant;
- stages divers en milieu de travail, y compris les stages cliniques, les stages en entreprise, les stages coopératifs, l'éducation sur le terrain et la pratique professionnelle;
- projets en milieu industriel ou communautaire;
- projets interdisciplinaires ou intersectoriels auxquels participent des membres de l'industrie et de la collectivité;
- studios de design et d'arts à l'intention de clients et auxquels participent des clients;
- jeux de rôle pertinents sur le plan du travail;
- projets, jeux de rôle et autres activités à l'échelle internationale, qui utilisent les technologies électroniques comme mode d'échange;
- projets artistiques qui incluent des expositions;
- mentorat en milieu industriel pour les étudiants qui entreprennent des tâches de travail réalistes;
- travaux et recherches supervisés en mer;
- conception de produits à l'intention de clients et d'utilisateurs;
- créations à l'intention de clients et d'utilisateurs;

- concours de produits, de créations et de projets;
- articles de recherche et matériel de conférence.

Définition de l'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario

Pour débiter ce projet, nous avons adopté la définition d'AIT de Cooper et coll. (2010), qui qualifient l'apprentissage intégré au travail de « programme structuré d'apprentissage qui offre des expériences de travail authentiques et fait intentionnellement partie d'un programme d'enseignement supérieur ». Nous avons ensuite demandé aux informateurs clés des neuf établissements membres du groupe de travail de nous indiquer si cette définition de l'apprentissage intégré au travail cadrerait avec leurs propres expériences et activités relatives à l'AIT. Dans une certaine mesure au moins, tous les informateurs s'entendaient pour dire que la définition décrivait les programmes auxquels ils participaient. Cependant, le niveau de consensus variait et des préoccupations ont été soulevées relativement aux limites perçues de la définition.

Plusieurs informateurs clés des secteurs collégial et universitaire ont remis en question l'emploi des termes « structuré » et « intentionnellement ». Ils ont fait remarquer que l'apprentissage réalisé lors d'expériences de travail offertes par un établissement postsecondaire peut être à la fois structuré et non structuré, et que le terme « intentionnellement » laisse entendre que les activités d'AIT sont obligatoires alors que la plupart d'entre elles sont optionnelles. De plus, certains programmes (plus particulièrement les projets de recherche appliquée et l'apprentissage par le service) peuvent être créés de façon ponctuelle pour résoudre des problèmes cernés par l'industrie ou satisfaire des besoins communautaires émergents.

La référence à des « expériences de travail authentiques » a aussi créé un problème fondamental. Étant donné le débat entourant les mots « authentique », « travail » et « milieu de travail », les informateurs clés semblaient d'avis qu'il faille adopter une définition de l'AIT qui tient compte de la participation d'étudiants à des activités bénévoles sur le campus, à l'extérieur de celui-ci, et dans d'autres secteurs de la vie et du développement des étudiants, en plus des expériences de travail. Plusieurs informateurs clés ont fait remarquer que les expériences extrascolaires et bénévoles incluent souvent la pratique réflexive et contribuent à l'atteinte des objectifs d'apprentissage des étudiants. Par conséquent, certaines universités gravitent vers un modèle d'enseignement postsecondaire plus holistique qui intègre les services universitaires et la vie étudiante, en reconnaissance du fait qu'ils sont tous les deux essentiels à l'optimisation de l'expérience et du développement des étudiants. Des mises en garde semblables ont été soulevées relativement au fait d'associer trop étroitement l'AIT au contenu des programmes :

À l'université, les étudiants participent à un nombre considérable d'activités qui ne font pas partie du programme d'études, mais leur procurent une expérience d'apprentissage en milieu de travail. (Établissement)

Les étudiants qui travaillent en tant qu'adjoints de recherche ou d'assistants à l'enseignement acquièrent des connaissances précieuses en milieu de travail, qu'ils appliquent ensuite à leur programme d'études. Leur poste d'adjoints de recherche ou

d'assistants à l'enseignement n'est toutefois pas lié au contenu d'un cours particulier. Dans le cas des programmes de formation en apprentissage (contrairement aux autres programmes d'AIT de niveau postsecondaire), environ 90 pour 100 de l'apprentissage se produit en milieu de travail plutôt qu'en classe, et le contenu des programmes appartient non pas à l'établissement d'enseignement supérieur, mais au ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), qui se charge de l'élaborer. Il s'agit d'un apprentissage davantage « autonome » que structuré.

Les professeurs et employés des programmes d'apprentissage par le service accordent une importance particulière à la nécessité de reconnaître le rôle des partenaires communautaires, en plus des employeurs, dans la prestation des programmes d'AIT, ainsi que la contribution de l'AIT à la promotion et au resserrement des liens entre les établissements postsecondaires et les collectivités qui forment leur clientèle :

Dans le cadre de la plupart de nos activités relatives à l'apprentissage par le service communautaire, nous (et la documentation) faisons référence à des partenaires ou partenariats communautaires. Cela peut sembler sans intérêt, mais ça a des répercussions considérables sur notre façon d'envisager notre travail et les bases philosophiques de l'apprentissage par le service communautaire. (Établissement)

Les informateurs clés ont fait des suggestions d'expressions comme « apprentissage intégré à la collectivité » ou « travail en contexte communautaire » pour remplacer « apprentissage intégré au travail » par un terme plus vaste qui engloberait la grande variété des types d'expérience d'AIT. Un informateur clé a aussi fait référence au programme des Prix mondiaux d'excellence du Conference Board du Canada.¹

Le commentaire d'un informateur clé, selon lequel la définition de l'AIT devrait tenir compte de l'apprentissage réalisé par les membres de la collectivité qui entrent en salle de classe, en plus de l'apprentissage des étudiants dans le cadre d'activités communautaires, faisait écho au thème des partenariats et de l'apprentissage mutuel :

Pour assurer une réciprocité véritable, il faudrait envisager une combinaison des deux formes. Les membres de la collectivité invités à titre de conférenciers offrent aux étudiants l'occasion de comprendre des expériences pratiques. Par exemple, les personnes âgées invitées dans la classe parlent des enjeux auxquels elles font face dans la société en tant qu'aînés. (Établissement)

Compte tenu de la nature des commentaires des informateurs clés relativement à la définition proposée, les définitions de l'« apprentissage intégré au travail » et de « mécanismes d'apprentissage intégré au travail » suggérées par Billet (2009b, p.v.) pourraient faire l'objet d'un plus grand consensus :

¹ Les Prix mondiaux d'excellence honorent les partenariats réussis avec le milieu des affaires, le secteur de l'éducation et les organismes communautaires dans quatre catégories : la création de communautés d'apprentissage, l'acquisition des compétences de la main-d'œuvre de demain, la promotion de la santé et du bien-être des enfants et des jeunes dans le secteur de l'éducation, et la contribution de l'éducation à la résolution des défis mondiaux.

L'apprentissage intégré au travail fait référence au processus par lequel les étudiants en viennent à tirer un apprentissage d'expériences en milieu 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.

Élaboration d'une typologie de l'AIT

De nombreux termes sont utilisés de façon distincte et interchangeable pour décrire les types d'AIT, y compris « apprentissage en milieu de travail », « apprentissage en cours d'emploi », « formation en emploi », « formation professionnelle », « apprentissage par l'expérience », « enseignement coopératif », « formation clinique », « travaux pratique », « travail sur le terrain », « stage en entreprise » et « expérience de travail ». Cela signifie qu'un même terme peut renvoyer à des programmes très différents d'un établissement postsecondaire ontarien à l'autre et que différents termes peuvent faire référence au même programme. Des études de délimitation de l'étendue de l'AIT, menées en Australie et en Écosse, ont fait part des répercussions possibles sur le plan financier et administratif d'un manque d'uniformité de la terminologie (Connor et MacFarlane, 2007, Patrick et coll., 2009). Ces études mettent en lumière l'importance de faire clairement connaître les objectifs et attentes des programmes d'AIT aux employeurs, et plus particulièrement aux étudiants.

Compte tenu des préoccupations soulevées, plusieurs tentatives d'élaboration de cadres permettant de comprendre les programmes d'AIT ont été faites par le passé. La documentation présente plusieurs modèles et typologies pertinentes. Nous avons préparé une ébauche de typologie de l'AIT pour le secteur postsecondaire de l'Ontario qui intègre des aspects de chacun des modèles présentés ci-après.

Guile et Griffiths (2001) ont élaboré une des typologies les plus influentes; ils se sont inspirés de théories de l'apprentissage socioculturel pour cerner cinq modèles d'apprentissage par l'expérience de travail : traditionnel, expérientiel, générique, axé sur les processus de travail et conjonctif. Ces modèles comptent six caractéristiques qui les définissent : objectif, hypothèses concernant l'apprentissage et le développement, pratique, gestion, résultats et rôle de l'établissement.

- Le modèle **traditionnel** est conçu de façon à permettre l'intégration rapide des étudiants en milieu de travail et inclut des programmes axés sur l'acquisition de compétences et la préparation à l'emploi. On s'attend à ce que l'apprentissage ait lieu automatiquement, sans qu'on ait besoin d'orienter ou d'encadrer les étudiants outre mesure. Les étudiants gèrent des tâches et des directives pour se préparer en vue d'une carrière dans un domaine de leur choix et bénéficient d'une étroite supervision. L'établissement a pour rôle de transmettre du contenu de programme; son interaction avec le milieu de travail est minimale. Il y a une séparation claire entre l'apprentissage structuré et non structuré. Ce modèle est généralement associé aux programmes de formation en apprentissage.

- Le modèle **expérientiel** est axé sur le co-développement en milieu scolaire et de travail, et met l'accent sur le développement social et interpersonnel des étudiants. On encourage les étudiants à élargir leur bassin d'expériences, entre autres grâce à des périodes prévues de stage en entreprise qui permettent aux étudiants d'approfondir les diverses composantes de leur occupation. La supervision est minimale et la relation entre les établissements et les milieux de travail est marqué par le dialogue et la collaboration. Les étudiants font ensuite le bilan de leur expérience pour accroître la compréhension de leur formation et des secteurs dans lesquels ils travailleront.
- Le modèle **générique** met l'accent sur les résultats d'apprentissage et fournit aux étudiants des occasions d'acquérir les compétences génériques requises en milieu de travail. Dans le cadre d'un processus facilité par l'établissement, les étudiants créent un portfolio personnel pour faire la démonstration de leur cheminement sur le plan de l'acquisition de compétences et également participer à l'évaluation de leurs compétences.
- Dans le cadre du modèle **axé sur les processus de travail**, les étudiants acquièrent une compréhension holistique des processus et contextes de travail en participant à différentes communautés de pratique. L'objectif est d'aider les étudiants à s'adapter au contexte de travail évolutif en transférant des connaissances et compétences d'un contexte de travail à l'autre. Ce modèle repose sur une collaboration étroite entre les établissements et le milieu de travail, et est axé sur l'accompagnement et la réflexion.
- Guile et Griffiths (2001) considèrent que le modèle **conjonctif** constitue la forme idéale d'expérience de travail, mais soutiennent que ce genre d'activités est rarement offert aux étudiants. Ce modèle favorise l'établissement de liens délibérés entre l'apprentissage structuré et non structuré, et entre l'apprentissage « vertical » (conceptuel) et « horizontal » (multicontextuel). Grâce à une coopération étroite entre l'établissement et le milieu de travail, les étudiants acquièrent la capacité de passer d'un contexte à l'autre en appliquant l'apprentissage structuré et conceptuel à des contextes de travail nouveaux ou changeants. Le rôle central de l'établissement est de nouer des partenariats avec les milieux de travail pour créer des environnements d'apprentissage.

Malgré son utilité d'un point de vue théorique, la classification de Guile et Griffiths a été qualifiée de trop abstraite pour intégrer facilement des programmes d'AIT spécifiques étant donné que bon nombre des programmes d'AIT incluent des éléments de plusieurs de ces modèles (Tyndälä, 2009).

Schuetze et Sweet (2003) présentent trois types de programmes éducatifs qui offrent une formation en alternance à l'école et en milieu de travail : formation de rattrapage; expérience de travail qui consiste à familiariser les étudiants avec le monde du travail; milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central. Ces modèles comptent quatre caractéristiques principales : objectif, population cible, objectifs d'apprentissage et méthodes d'apprentissage. On les décrit de la façon suivante :

- La **formation de rattrapage** a pour but de favoriser la transition de l'école au travail parmi les élèves « à risque » du secondaire qui ne comptent pas suivre des études postsecondaires, et inclut des programmes d'expérience de travail pour élèves du secondaire.
- Les **expériences de travail consistant à familiariser les étudiants avec le monde du travail** ont pour objectif de mettre les connaissances acquises en salle de classe en contexte et de familiariser les étudiants avec la culture du milieu de travail. Ce modèle accroît aussi les « connaissances pratiques » des étudiants en les sensibilisant aux possibilités de croissance personnelle et de mobilité sociale qu'offre le travail, ainsi qu'aux contraintes imposées par les relations de pouvoir en milieu de travail. Ces expériences incluent l'enseignement coopératif et les stages en entreprise de niveau postsecondaire.
- Le **milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central** est axé sur l'acquisition de connaissances professionnelles. En plus de la formation en apprentissage, ce modèle inclut l'apprentissage acquis dans le cadre de certains programmes professionnels des secteurs de l'éducation, des sciences infirmières, du droit et autres, au sein desquels on acquiert des compétences par l'exposition à la pratique et des connaissances par la collaboration avec des praticiens d'expérience.

Puisque le premier modèle s'applique au niveau secondaire et non au niveau postsecondaire, nous avons jugé qu'il ne s'appliquait pas à la présente étude. Les concepts mis de l'avant dans les second et troisième modèles, cependant, étaient jugés prometteurs en tant qu'hypothèses de base à l'origine de la variété de programmes d'AIT de niveau postsecondaire offerts en Ontario.

La philosophie de Calway (2006) relative à l'apprentissage intégré au travail s'inspire d'une étude à base empirique menée sur 900 articles de journal et comptes rendus. L'étude de l'auteur fait ressortir huit modèles distincts, délimités à l'aide de 16 différents critères : durée de l'activité en milieu de travail, rémunération, crédit menant à l'obtention du diplôme, industrie ciblée, industrie couramment utilisée, caractère obligatoire/facultatif, niveau de connaissances requis de la part des étudiants, niveau de supervision en milieu de travail, niveau de supervision de la part de l'établissement d'enseignement, transfert de connaissances/de compétences (de la classe au milieu de travail), transfert de connaissances/de compétences (du milieu de travail à la classe), groupe d'âge, responsabilité de l'étudiant ou de l'étudiante, participation active en milieu de travail, rôle de l'étudiant, activité en milieu de travail par rapport au travail en classe. Voici la description des huit modèles :

- L'**expérience préalable** fait référence à l'expérience requise en vue de l'admission à un cours plutôt qu'à une expérience de travail acquise dans le cadre d'un programme d'études.
- Les modèles **d'apprentissage par projet** incluent des travaux pratiques, des études indépendantes et des projets axés sur le travail. Ce modèle offre aux

étudiants la possibilité d'appliquer des concepts théoriques à la pratique dans le cadre de projets de recherche axés sur la carrière, habituellement entrepris sur un lieu de travail.

- Les modèles **de formation professionnelle** incluent la formation professionnelle, la préparation technique et la formation en apprentissage. Ces modèles sont axés sur les métiers et conçus en vue de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences en cours d'emploi. Ils sont peu axés sur l'application de connaissances théoriques acquises en classe.
- L'**apprentissage contextuel** inclut l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage contextuel, la praxie et l'apprentissage par le service, et a pour objectif d'intégrer des expériences de vie authentiques au milieu scolaire.
- L'**expérience de travail** inclut des modèles à court terme qui exposent les étudiants du niveau secondaire à des milieux de travail au moyen d'expériences de travail et de jumelage en emploi.
- L'**expérience supervisée** inclut les externats, études sur le terrain, les stages en entreprise, la formation en apprentissage cognitive, la pratique professionnelle et les préceptorats. Ces modèles sont habituellement obligatoires plutôt que facultatifs et visent l'acquisition de compétences dans un champ d'études professionnelles.
- L'**apprentissage en cours d'emploi** inclut l'apprentissage en cours d'emploi, l'enseignement coopératif, l'apprentissage organisationnel, l'apprentissage en milieu industriel, les cours en alternance et l'éducation axée sur la pratique. Ces modèles combinent des périodes d'études en milieu scolaire à des expériences de travail connexes qui donnent droit à des crédits. Ils sont habituellement facultatifs et débutent par des études en milieu scolaire suivies de l'application des connaissances en milieu de travail.
- Les **cours offerts conjointement par l'industrie et l'université** incluent les partenariats collaboratifs entre une industrie et une université dans le but d'intégrer l'industrie à la salle de classe pour permettre aux étudiants d'acquérir les compétences spécifiques exigées par celle-ci.

Une correspondance a pu être établie entre cinq des modèles de Calway (2006) – d'apprentissage par projet, de formation professionnelle, d'apprentissage contextuel, d'expérience supervisée et d'apprentissage en cours d'emploi – et les modèles de Schuetze et Sweet (2003). Les modèles de formation professionnelle et d'expérience supervisée pouvaient être regroupés dans la catégorie « milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central » et les trois autres modèles, dans la catégorie « familiarisation avec le monde du travail ». De plus, les critères de Calway offrent un ensemble de caractéristiques utiles pour différencier les divers types d'AIT.

Furco (2006) a élaboré une typologie de cinq types de programmes de services en situant chaque programme le long de deux continuums principaux : la personne bénéficiant principalement du programme (collectivité ou étudiant/étudiante), et le but

visé par le programme (service ou apprentissage). On définit ainsi les cinq types de programmes de services de Furco :

- Le **bénévolat** fait référence à la participation des étudiants à des activités qui mettent l'accent sur le service offert et bénéficient principalement à la collectivité.
- Les **stages en entreprise** donnent aux étudiants des expériences pratiques d'apprentissage pour accroître leur compréhension des questions touchant un champ d'études particulier.
- Le **service communautaire** fait référence à des activités qui sont axées sur le service et les avantages pour la collectivité, et permettent aux étudiants d'en apprendre davantage sur la façon dont les services rendus améliorent la vie des personnes qui en bénéficient.
- Les programmes **d'éducation sur le terrain** sont des occasions de service extrascolaires qui ont un lien avec les études structurées effectuées mais n'y sont pas pleinement intégrées. Les programmes sont conçus pour accroître la compréhension qu'ont les étudiants d'un champ d'études, tout en étant axés sur le service offert.
- Les **programmes d'apprentissage par le service** bénéficient de façon égale aux étudiants et à la collectivité, et sont axés de façon égale sur le service offert et l'apprentissage effectué.

Sur le plan conceptuel, la typologie de Furco qualifie la notion d'apprentissage par le service de partenariat égal entre l'éducation et le communautaire, qui a été conçu intentionnellement de façon à satisfaire les besoins communautaires et à accroître l'apprentissage des étudiants.

Keating (2006) passe en revue les sept modèles présentés dans la typologie de l'apprentissage en milieu de travail de l'université de Victoria. Les modèles s'inscrivent dans l'une de deux grandes catégories selon le type d'apprenant ou d'apprenante : « préparation à l'emploi dans un champ d'activité » et « amélioration du travail dans un champ d'activité ». Plusieurs caractéristiques permettent de distinguer les sept modèles les uns des autres : type de participation, durée de l'activité et étape du programme, relation au reste du contenu du cours, évaluation, rémunération et pratiques d'enseignement/de supervision. Les deux grandes catégories de modèles sont décrites ci-après :

- Dans le cas de la **préparation à l'emploi dans un champ d'activité**, les apprenants sont des étudiants. Les programmes que l'on retrouve dans cette catégorie incluent les projets entrepris par les étudiants en milieu de travail, les travaux pratiques/stages (expériences pratiques en milieu de travail en vue d'accéder à un champ d'activités spécifique), la formation en apprentissage/d'apprentis (travail combiné à une formation structurée en salle de classe), ainsi que les stages d'enseignement coopératif/en entreprise (expériences d'employés dans un champ d'activité particulier).

- Dans le cas de l'**amélioration du travail dans un champ d'activité**, les apprenants ont déjà un employeur. Cette catégorie inclut les projets entrepris dans le milieu de travail de l'apprenant ou l'apprenante, et l'apprentissage en cours d'emploi;

Keating soutient que la typologie de l'université de Victoria accorde trop peu de place aux « nouvelles approches d'apprentissage en milieu de travail » (p.24), y compris l'apprentissage en cours d'emploi et l'apprentissage par le service, qui dépendent de partenariats étroits avec les employeurs et organismes communautaires. Bien qu'on puisse qualifier de programmes d'apprentissage par le service bon nombre des programmes rangés dans la catégorie « préparation à l'emploi dans un champ d'activité », la notion de réciprocité différencie ces programmes de l'apprentissage par le service, qui vise l'obtention de résultats bénéfiques à toutes les parties au moyen d'objectifs éthiques, civiques, interculturels ou de justice sociale. Par conséquent, Keating s'inspire de Furco (2006) en incluant l'apprentissage par le service à un cadre d'AIT d'ensemble.

Cooper et coll. (2010) décrivent trois modèles d'apprentissage intégré au travail que se distinguent selon le contexte dans lequel a lieu l'apprentissage. Ces modèles comptent sept dimensions principales qui les caractérisent : objectif, contexte, nature de l'intégration, questions relatives au programme d'études, apprentissage effectué, partenariats et mesures de soutien. On les décrit de la façon suivante :

- Dans le cas du modèle **professionnel**, l'apprentissage a lieu en milieu professionnel et spécialisé de travail. Ce modèle est associé à des exigences réglementaires strictes et vise l'acquisition de compétences professionnelles clairement définies au moyen de l'apprentissage dirigé et du soutien d'un praticien chevronné ou d'une praticienne chevronnée agissant à titre de mentor.
- Dans le cas du modèle d'**apprentissage par le service**, l'apprentissage s'effectue en milieu communautaire. Fondé sur la mobilisation et la participation citoyennes, ce modèle vise la satisfaction de besoins communautaires au moyen de partenariats avec le secteur sans but lucratif. Axé sur la réflexion profonde et la réciprocité réelle entre l'université et la collectivité, il peut avoir un pouvoir transformateur sur les étudiants.
- L'**apprentissage coopératif** fait référence à un programme structuré qui offre en alternance des études en salle de classe et une expérience de travail rémunérée, généralement en milieu industriel. Axé sur l'acquisition de compétences et l'approfondissement de la littératie du travail dans un champ d'activité lié aux objectifs de carrière de l'étudiant, le modèle d'apprentissage coopératif offre aux étudiants l'occasion de mettre la théorie en pratique. Il exige d'établir des partenariats étroits et efficaces avec les employeurs et permet d'atteindre des résultats d'apprentissage qui varient selon le milieu de travail.

Cette approche accroît l'attention portée à l'apprentissage par le service en tant que partie intégrante d'une typologie de l'AIT, mais vise uniquement le milieu universitaire et ne tient aucunement compte des programmes de formation en apprentissage.

Ébauche de typologie

Nous nous sommes inspirés de l'analyse documentaire menée pour élaborer une ébauche de typologie de l'apprentissage intégré au travail. L'ébauche de typologie comprend trois grandes catégories d'AIT fondées sur trois philosophies sous-jacentes. Dans chaque catégorie, nous avons inclus deux types de programmes :

- Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)
 - Formation professionnelle
 - Expérience supervisée
- Expérience de travail (familiarisation avec le monde du travail)
 - Expérience de travail structurée
 - Apprentissage par projet
- Partenariats avec des employeurs/groupes communautaires/établissements
 - Apprentissage par le service
 - Apprentissage en cours d'emploi

Une variété de caractéristiques ont servi à établir une distinction entre les types d'AIT :

- terminologie commune
- objectif d'éducation
- durée
- étape
- rémunération
- crédit scolaire
- programme/secteur
- caractère obligatoire/facultatif
- niveau de connaissance préalable requis
- élaboration du programme d'études
- niveau de supervision en milieu de travail
- niveau de supervision en milieu scolaire
- évaluation
- rôle de l'étudiant ou de l'étudiante au sein du milieu de travail
- avantage pour les étudiants
- avantage pour les employeurs

L'ébauche de typologie offre un point de départ utile à la discussion sur l'apprentissage intégré au travail avec les informateurs clés des collèges et universités, qui ont formulé un tas de suggestions précieuses pour accroître la pertinence de la typologie et le sens qu'elle revêt pour le secteur postsecondaire de l'Ontario. De nombreuses personnes ont reconnu l'utilité d'une typologie de l'apprentissage pour aider les établissements à élaborer le contenu des programmes et à choisir le type d'AIT le plus approprié aux cours ou programmes

offerts. Ces personnes ont reconnu les défis inhérents à l'élaboration d'une typologie qui englobe et clarifie les programmes d'AIT et ont fait référence à un manque de compartimentation des programmes d'AIT dans leur établissement, marqué par un chevauchement ou un recoupement des différents types d'activités d'AIT.

La section qui suit résume des recommandations spécifiques formulées en vue de réviser et d'améliorer l'ébauche de typologie.

Au niveau collégial, où « il s'agit toujours en bout de ligne de programmes de formation professionnelle », les informateurs clés ont jugé que l'inclusion d'une catégorie de « formation professionnelle » portait à confusion. Plusieurs d'entre eux ont recommandé que cette catégorie soit renommée « formation en apprentissage ». D'autres ont insisté sur le caractère distinct des programmes de formation en apprentissage parmi les programmes d'AIT. À la différence des autres étudiants du niveau postsecondaire, qui s'inscrivent dans un premier temps à un programme d'enseignement puis prennent contact avec un employeur ou un partenaire communautaire dans le cadre d'une activité d'AIT, les apprentis sont déjà dans presque tous les cas employés dans une organisation quelconque lorsqu'ils débutent leur apprentissage en milieu scolaire. L'établissement d'enseignement ne participe aucunement au choix du milieu de travail ou à l'évaluation des compétences acquises en milieu de travail.

Certaines personnes se préoccupaient de l'inclusion de « l'expérience supervisée » dans la catégorie « milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central », qui pourrait sous-entendre que l'apprentissage en milieu postsecondaire n'a aucun rapport avec le vrai apprentissage. L'apprentissage serait ainsi associé à une entreprise technique comportant un nombre défini de compétences. Selon les informateurs clés, cela minimiserait l'importance de l'apprentissage scolaire dans le développement de la capacité de porter un regard critique sur le milieu de travail et de remettre en question des forces socialement reproductrices du milieu de travail.

Les informateurs clés des collèges et universités ont insisté pour que l'on crée la catégorie « simulations d'expérience de travail ». Les simulations d'activités cliniques et de laboratoire offrent aux étudiants, notamment aux étudiants des programmes du secteur de la santé, des expériences précieuses de mises en situation au moyen de simulateurs tridimensionnels, de mannequins et d'acteurs. Les services offerts sur le campus, comme les restaurants ou hôtels gérés par des étudiants des programmes d'hôtellerie et de restauration, les studios d'enregistrement pour les étudiants en musique et en radio et télédiffusion, et les cliniques médicales et dentaires, offrent aux étudiants la possibilité d'obtenir des expériences réelles de travail dans des milieux simulés mais authentiques.

Les informateurs clés ont cerné deux lacunes sur le plan du rôle de la recherche dans l'intégration du travail et de l'apprentissage. Premièrement, les postes de chercheurs peuvent constituer des expériences de travail pour les étudiants qui espèrent décrocher un emploi dans un secteur lié à la recherche. Certains ont donc défendu l'idée d'ajouter les postes d'adjoint et d'adjointe de recherche, d'assistant et d'assistante à l'enseignement et d'assistant et d'assistante de laboratoire à la

typologie. Deuxièmement, au niveau collégial surtout, on constate un intérêt accru envers les projets de recherche appliquée menés en collaboration avec des partenaires de l'industrie et de la collectivité. Beaucoup de ces projets incluent la participation d'étudiants, certains devant même inclure des possibilités de travail pour étudiants afin d'être approuvés. Voici les propos d'un informateur clé du niveau collégial :

Chez nous, cela a mené à la création de nouveaux cours axés sur la recherche. Maintenant, tous les programmes doivent favoriser l'acquisition de compétences en recherche. C'est une nouvelle tendance [...] fondée sur la croyance selon laquelle tous les nouveaux diplômés, et pas seulement les meilleurs, ont besoin de compétences en recherche. (Établissement)

Selon les informateurs clés, la notion d'enseignement coopératif semblait s'étendre à presque toutes les catégories de l'ébauche de typologie. Il est possible de superviser étroitement les programmes coopératifs, d'en tenir compte dans l'attribution du titre professionnel, de les structurer sous forme de projets ou de leur donner comme objectif de satisfaire des besoins communautaires. Au collège, la formation en apprentissage peut aussi prendre la forme de programme coopératif. Par conséquent, certains informateurs clés ont suggéré de considérer l'enseignement coopératif comme un modèle d'expériences d'apprentissage intégré au travail plutôt qu'un type spécifique d'AIT.

Il a aussi été suggéré de regrouper l'expérience supervisée et l'expérience structurée en une seule catégorie et de faire une distinction entre les expériences qui sont requises pour obtenir le titre professionnel et celles qui ne le sont pas. On nous a également encouragés à faire une seconde distinction, cette fois-ci entre les expériences de travail que l'établissement procure aux étudiants et celles que les étudiants obtiennent de leur propre chef par l'entremise d'un processus concurrentiel.

Les informateurs jugeaient qu'il était particulièrement important de clarifier la distinction entre les stages en entreprise et les stages coopératifs, de façon à remédier au manque de précision dans l'usage de ces deux termes au sein des établissements. Un informateur clé du niveau universitaire a fait la remarque suivante : « nous utilisons les termes 'stage en entreprise' et 'stage coopératif' de façon interchangeable [...] Ça dépend vraiment du terme que veut utiliser l'employeur. » De façon similaire, au niveau collégial, « des employeurs peuvent nous appeler en pensant qu'on offre de l'enseignement coopératif, et être confus parce que [notre programme] offre des stages en entreprise. » Les répondants des collèges et des universités ont recommandé de créer une catégorie séparée pour les stages, en tant que mélange d'expériences de travail supervisées et structurées qui inclut des composantes d'apprentissage par le service ou en tant qu'expérience structurée de plus longue durée reposant sur des compétences détaillées que les étudiants doivent avoir acquis, habituellement à la fin de leur programme.

Les informateurs clés ont insisté sur le besoin de clarifier les notions d'apprentissage par projet et d'apprentissage en cours d'emploi et se sont interrogés sur le bien fondé d'inclure à la typologie l'apprentissage en cours d'emploi, qui fait référence aux

programmes d'éducation offerts par les établissements postsecondaires à des employés.

L'apprentissage par le service est perçu comme une forme d'AIT qui crée des ponts entre les établissements postsecondaires et les partenaires communautaires, et son inclusion à la typologie a reçu un soutien considérable. Les informateurs étaient d'avis que les projets de recherche menés pour le compte d'industries visaient la satisfaction de besoins spécifiques de l'industrie et, en ce sens, offrent la possibilité de renforcer les relations entre les établissements et la collectivité. L'apprentissage par le service contribue également au renforcement des relations avec la collectivité, mais cette fois-ci par l'entremise d'un processus de collaboration avec des groupes communautaires sur des approches « novatrices et émergentes » de règlement de problèmes communautaires. « L'apprentissage effectué en milieu industriel est davantage concentré par rapport à l'apprentissage par le service, qui permet l'acquisition de connaissances plus générales. »

Les informateurs clés ont eu de la difficulté à généraliser certaines des caractéristiques proposées dans l'ébauche de typologie, dont le niveau de connaissances des étudiants, de supervision en milieu de travail et de supervision en milieu scolaire, ce qui rend ces caractéristiques moins utiles lorsqu'il s'agit de promouvoir une compréhension commune des programmes d'AIT. Des informateurs clés ont fait remarquer qu'au sein d'un même type d'AIT, ces caractéristiques peuvent varier considérablement en fonction de facteurs comme la nature du travail et l'année d'étude de l'étudiant ou de l'étudiante.

Typologie révisée

Les commentaires reçus des informateurs clés ont servi à réviser la typologie de l'AIT dans le secteur postsecondaire de l'Ontario, de la façon illustrée dans le tableau ci-après.

La typologie révisée compte sept types d'AIT, définis en fonction d'une grande variété de caractéristiques. Nous ne prétendons pas que cette typologie tient compte de toutes les dimensions de chacun des sept types d'AIT, ni qu'un programme d'AIT doit remplir tous les critères d'une catégorie pour y être inclus. Elle offre plutôt un cadre conceptuel pour favoriser la discussion et la réflexion, et ainsi accroître la compréhension de l'AIT. La typologie renforce la notion selon laquelle il n'y a pas de forme d'expérience de travail « idéale », et différentes formes d'AIT offrent différents avantages. Les expériences de travail ne sont pas, en soi, intrinsèquement bénéfiques. Cela s'applique à n'importe quelle forme d'expérience de travail; la valeur de l'AIT tient à la façon de mettre en rapport et d'intégrer l'apprentissage en milieu de travail et le programme d'études (Blackwell et coll., 2001). Nous espérons que la typologie servira aux éducateurs, étudiants, employeurs et décideurs du secteur gouvernemental au moment d'examiner la gamme complexe de programmes d'AIT offerts au niveau postsecondaire.

La typologie est suivie de descriptions plus complètes des sept types d'AIT, accompagnées de renvois à des études menées sur le type d'AIT décrit.

Typologie de l'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	<i>Formation en apprentissage</i>	<i>Expérience sur le terrain</i>	<i>Pratique professionnelle obligatoire</i>	<i>Enseignement coopératif</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Projet de recherche appliquée</i>	<i>Apprentissage par le service</i>
Objectifs éducatifs principaux	<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 du 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de la théorie et de la pratique • Prospection de carrières et perfectionnement professionnel • Acquisition progressive de compétences • Socialisation professionnelle • Littératie du travail • Préparation de la main-d'œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de la théorie à la pratique • Développement personnel • Prospection de carrières et perfectionnement professionnel • Acquisition de compétences • Socialisation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en pratique de notions théoriques • Satisfaction de besoins spécifiques de l'industrie • Acquisition de compétences (résolution de problèmes, pensée critique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de la théorie et de la pratique • Satisfaction de besoins communautaires spécifiques • Renforcement communautaire • Mobilisation citoyenne • Citoyenneté mondiale • Prospection de carrières et perfectionnement professionnel • Acquisition de compétences • Développement personnel
Modes de prestation	Lieu de travail <ul style="list-style-type: none"> • Emploi à TP Établissement scolaire <ul style="list-style-type: none"> • Activité continue (en alternance avec le milieu de travail) • Congés d'études fractionnés (de 	<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) 	<ul style="list-style-type: none"> • Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) • Nombre d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée) • Un stage continu, souvent à la fin du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Stage pratique continu (en alternance avec le programme scolaire) • Fin de la séquence structurée de travail-études à la fin du semestre 	<ul style="list-style-type: none"> • Stage continu à la fin du programme (couronnement) • Stage continu (en alternance avec le programme scolaire) • Nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets de classe (de façon simultanée) • Projets de recherche de l'établissement (de façon simultanée) 	<ul style="list-style-type: none"> • Peuvent prendre la forme d'expériences sur le terrain, d'activités coopératives, de stages en entreprise ou de projets de recherche appliqués

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire	Enseignement coopératif	Stage en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
	façon simultanée)	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de travail virtuelles (de façon simultanée) 	(couronnement) <ul style="list-style-type: none"> • Simulation d'activités de travail (de façon simultanée) 		d'heures prédéfinies par semestre (de façon simultanée)		
Programmes/secteurs courants	<ul style="list-style-type: none"> • Services • Force motrice • Secteur industriel • Construction 	<ul style="list-style-type: none"> • Affaires/marketing • Tourisme/accueil • Services communautaires • Sciences de la santé • Communications/journalisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation • Sciences de la santé (sciences infirmières, médecine, dentisterie, pharmacie, optométrie) • Travail social • Comptabilité • Ingénierie • Sciences vétérinaires • Droit • Kinésiologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Affaires • Technologies de l'information • Ingénierie • Sciences informatiques • Sciences de la santé • Tourisme/accueil • Sciences physiques/appliquées • Mathématiques • Arts • Sciences sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Affaires • Marketing • Sciences sociales • Ingénierie 	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences • Études de l'environnement • Technologie • Affaires/marketing • Communications 	<ul style="list-style-type: none"> • Arts • Affaires • Santé • Services sociaux • Éducation • Études de l'environnement • Sciences sociales • Études internationales • Études féministes • Communications • Ingénierie
Endroit	Établissement scolaire <ul style="list-style-type: none"> • Sur le campus • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreprise / collectivité • Sur le campus (cliniques, laboratoires de simulation) • Sur le campus (restaurants, hôtels, laboratoires de recherche) • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabinet professionnel/ Entreprise / collectivité • Sur le campus (cliniques, laboratoires de simulation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreprise / collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreprise / collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Habituellement sur le campus • Projet peut être réalisé dans une entreprise / la collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité (habituellement organisme sans but lucratif, secteur bénévole)

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire	Enseignement coopératif	Stage en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
Choix de l'hôte / du milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> L'apprenti(e) trouve l'employeur et s'inscrit auprès du ministère. Le ministère aiguille l'étudiant(e) vers un collège. 	<ul style="list-style-type: none"> Lieux de travail trouvés par l'étudiant(e) ou l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> Lieux de travail trouvés par l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> Les employeurs prennent contact avec les établissements ou sont recrutés par le personnel des programmes coopératifs. Peuvent être recrutés par les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> Les employeurs sont recrutés par les étudiants. Peuvent être recrutés par les établissements 	<ul style="list-style-type: none"> Les entreprises prennent contact avec l'établissement ou sont recrutées par le personnel enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> Les lieux de travail sont repérés par l'établissement, le personnel enseignant ou les étudiants. Peuvent prendre contact avec l'établissement
Durée	<ul style="list-style-type: none"> Le volet scolaire représente habituellement 10 % du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> Habituellement de courte durée (4-6 semaines) 	<ul style="list-style-type: none"> Variable 	<ul style="list-style-type: none"> Les périodes de travail durent habituellement un semestre (4 mois) et peuvent être consécutives. De 3 à 6 périodes de travail, au minimum, pour être qualifié de programme coopératif Les périodes de travail doivent représenter au moins 30 % du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> Habituellement de longue durée (12-16 mois), mais parfois de plus courte durée 	<ul style="list-style-type: none"> Les projets de classe durent trois mois ou moins. Les projets d'établissement peuvent être plus longs. 	<ul style="list-style-type: none"> Variable, dépend du mode de prestation
Étape du programme	<ul style="list-style-type: none"> Variable 	<ul style="list-style-type: none"> Variable 	<ul style="list-style-type: none"> Habituellement vers la fin du programme 	<ul style="list-style-type: none"> Après avoir terminé au moins un semestre scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> Habituellement vers la fin du programme 	<ul style="list-style-type: none"> Variable 	<ul style="list-style-type: none"> Variable
Rémunération/coût pour l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> Les employés reçoivent un salaire régulier. Volet scolaire non rémunéré Les frais associés au volet scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> Rémunérée ou non (non rémunérée si composante d'un cours) Habituellement aucun frais pour les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> Non rémunérée Habituellement aucun frais pour les étudiants Coûts de déplacement 	<ul style="list-style-type: none"> Rémunéré Frais de scolarité plus élevés pour les programmes coopératifs Coûts de déplacement et de logement possibles 	<ul style="list-style-type: none"> Rémunéré ou non Frais de scolarité plus élevés pour certains programmes de 	<ul style="list-style-type: none"> Non rémunéré si composante d'un cours Rémunéré si projet d'établissement Habituellement aucun frais pour 	<ul style="list-style-type: none"> Non rémunéré Habituellement aucun frais pour les étudiants Coûts de déplacement

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire	Enseignement coopératif	Stage en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
	peuvent être défrayés par l'employeur ou l'État (AE, CSPAAT).	<ul style="list-style-type: none"> Coûts de déplacement 			stages en entreprise <ul style="list-style-type: none"> Coûts de déplacement et de logement possibles 	les étudiants <ul style="list-style-type: none"> Coûts de déplacement possibles 	
Crédit scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Certains cours peuvent donner droit à un crédit transférable à un programme postsecondaire 	<ul style="list-style-type: none"> Crédit pour le cours dans son ensemble et non l'expérience sur le terrain 	<ul style="list-style-type: none"> Oui, requis pour l'obtention du diplôme/ titre professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> Oui 	<ul style="list-style-type: none"> Oui 	<ul style="list-style-type: none"> Crédit pour le cours dans son ensemble et non le projet Aucun crédit pour les projets d'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité de crédit ou d'indication sur le relevé de notes
Obligatoire/facultatif	<ul style="list-style-type: none"> Peut être requis pour l'obtention du titre professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> Obligatoire si composante d'un cours/programme 	<ul style="list-style-type: none"> Obligatoire pour l'obtention de l'agrément professionnel ou du permis d'exercer 	<ul style="list-style-type: none"> Sélection optionnelle du programme coopératif Stage obligatoire au sein du programme coopératif 	<ul style="list-style-type: none"> Optionnel Obligatoire si composante d'un cours/ programme 	<ul style="list-style-type: none"> Obligatoire si projet de classe 	<ul style="list-style-type: none"> Optionnel
Descriptions de postes et attentes	<ul style="list-style-type: none"> Encadrement des normes de formation par un comité du secteur d'activité 	<ul style="list-style-type: none"> Stages en lien direct avec le programme d'études Descriptions de poste élaborées par l'employeur 	<ul style="list-style-type: none"> Attentes en lien direct avec la carrière pour respecter les normes professionnelles, réglementaires ou gouv. Placement des étudiants ou sélection au moyen d'un processus concurrentiel 	<ul style="list-style-type: none"> Périodes de travail en lien direct avec le programme d'études Descriptions de poste élaborées par l'employeur Processus concurrentiel de demande et de sélection Établissement des objectifs d'apprentissage par l'étudiant(e) en collaboration avec 	<ul style="list-style-type: none"> Descriptions de poste élaborées par l'employeur Poste en lien direct avec le programme d'études Processus concurrentiel de demande et de sélection Établissement des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> Identification des problèmes et objectifs de recherche par le secteur d'activité Les étudiants collaborent entre eux ou avec le personnel enseignant pour résoudre les problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> Descriptions de poste élaborées par l'employeur Tâches en lien direct avec le programme d'études

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire	Enseignement coopératif	Stage en entreprise	Projet de recherche appliquée	Apprentissage par le service
				l'employeur	d'apprentissage par l'étudiant(e) en collaboration avec l'employeur		
Rôle de l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> Apprenant(e) autonome 	<ul style="list-style-type: none"> Employé(e) à temps partiel effectuant un travail supervisé 	<ul style="list-style-type: none"> Débute comme observateur(rice) (jumelage en emploi) et devient praticien(ne) 	<ul style="list-style-type: none"> Employé(e) à temps plein effectuant un travail productif 	<ul style="list-style-type: none"> Employé(e) à temps plein ou partiel effectuant un travail productif Peut être observateur(rice) (jumelage en emploi) 	<ul style="list-style-type: none"> Conseiller(ère) externe 	<ul style="list-style-type: none"> Apprenant(e)-analyste effectuant un travail significatif
Rôle de l'employeur/hôte	<ul style="list-style-type: none"> Mentorat en milieu de travail, supervision, évaluation (compagnon ou compagne d'apprentissage) 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision, évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Mentorat, supervision, évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision, évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Mentorat, supervision, évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Client 	<ul style="list-style-type: none"> Client
Rôle de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement scolaire (personnel enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation (personnel enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Réflexion dirigée, surveillance, évaluation (personnel enseignant) Peut effectuer une supervision directe (personnel enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Établit les objectifs d'apprentissage et approuve les lieux de travail participants (personnel des programmes coopératifs) Contribue à la sélection des étudiants (personnel des programmes coopératifs) 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation (personnel enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation (personnel enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Réflexion structurée, surveillance, évaluation (personnel enseignant)

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
		Formation en apprentissage	Expérience sur le terrain	Pratique professionnelle obligatoire	Enseignement coopératif	Stage en entreprise	Projet de recherche appliquée
				<ul style="list-style-type: none"> Surveillance et évaluation (personnel des programmes coopératifs) 			
Supervision	<p>Lieu de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> Supervision par un compagnon ou une compagne d'apprentissage <p>Établissement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Supervision par le personnel enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision par l'industrie/ l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> Mentorat effectué par un professionnel sur le lieu de travail avec responsabilités de supervision détaillées Possibilité de formation à la supervision et de rémunération du mentor Le personnel du programme ou le personnel enseignant visite le lieu de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision par l'industrie/ l'entreprise Visite du lieu de travail par le (la) coordonnateur(rice) des stages coopératifs Communication par courriel et téléphone avec l'étudiant(e) et l'employeur 	<ul style="list-style-type: none"> Mentorat effectué par un (une) superviseur(e) de l'industrie/ l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision par le personnel enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision par le partenaire communautaire
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Évaluations en milieu de travail fondées sur le temps ou la compétence Évaluation effectuée par l'employeur, qui se rapporte au ministère et non au collègue 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation de l'étudiant(e) par l'employeur Évaluation des rapports, réflexions structurées et présentations en classe de l'étudiant(e) par le personnel enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Formative et sommative Évaluation des journaux de réflexions, notes de cas et présentations de l'étudiant(e) par le personnel enseignant Évaluation par l'organisation de l'étudiant(e), qui doit faire la preuve de sa compétence 	<ul style="list-style-type: none"> Formative et sommative Évaluation du portfolio, du rapport écrit de stage, des réflexions structurées et des présentations en classe de l'étudiant(e) par le personnel enseignant/personnel du programme coopératif Évaluation de l'étudiant(e) par l'employeur 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation de l'étudiant(e) par l'employeur Évaluation des réflexions structurées et du rapport final de l'étudiant(e) par le personnel enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation des rapports et des présentations de l'étudiant(e) par le personnel enseignant Évaluation à bâtons rompus de l'étudiant(e) par l'industrie au moyen de rétroaction 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation des réflexions structurées (discussions notées au journal) et présentations en classe de l'étudiant(e) par le personnel enseignant

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	<i>Formation en apprentissage</i>	<i>Expérience sur le terrain</i>	<i>Pratique professionnelle obligatoire</i>	<i>Enseignement coopératif</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Projet de recherche appliquée</i>	<i>Apprentissage par le service</i>
			professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation par l'étudiant(e) 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation du rapport écrit de stage par l'employeur 			
Avantages pour les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Bassin de connaissances • Formation plus pertinente • Autonomie, entrepreneuriat • Accès à la plus récente technologie • Incitatifs financiers (subventions gouvernementales, déplacements, hébergement, services de garde d'enfants) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande satisfaction à l'école • Compétences monnayables • Acquisition de compétences pratiques • Lucidité professionnelle • Possibilités d'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs résultats sur le plan de l'emploi • Obligatoire pour exercer et obtenir un emploi • Plus grande satisfaction à l'école • Compétences professionnelles • Capacité d'établir des rapports avec une variété de personnes dans une variété de milieux • Lucidité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleur salaire • Meilleurs résultats sur le plan de l'emploi (surtout pour les diplômés des programmes coopératifs universitaires) • Plus grande satisfaction à l'école • Plus grande satisfaction en emploi • Capacité d'établir des rapports avec une variété de personnes dans une variété de milieux • Acquisition de compétences pratiques • Lucidité professionnelle • Avantages financiers 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs résultats sur le plan de l'emploi • Meilleur salaire • Plus grande satisfaction à l'école • Plus grande satisfaction en emploi • Compétences monnayables • Acquisition de compétences pratiques • Lucidité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de compétences (définition et résolution des problèmes, pensée critique et analytique, présentation, documentation) • Plus grande mobilisation de la collectivité • Possibilités d'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande mobilisation citoyenne • Expérience en leadership • Responsabilité citoyenne accrue • Pensée critique accrue
Avantages pour les établissements	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec le marché du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec les entreprises / la collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Création de communautés de pratique • Meilleure réputation de l'établissement • Améliorations du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec les entreprises • Meilleure réputation de l'établissement • Améliorations du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec les entreprises • Meilleure réputation de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec les entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs rapports avec la collectivité • Meilleure réputation de l'établissement

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	<i>Formation en apprentissage</i>	<i>Expérience sur le terrain</i>	<i>Pratique professionnelle obligatoire</i>	<i>Enseignement coopératif</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Projet de recherche appliquée</i>	<i>Apprentissage par le service</i>
Avantages pour les employeurs/hôtes	<ul style="list-style-type: none"> • Formation d'une main-d'œuvre fiable et très spécialisée • Adaptation au marché du travail local • Incitatifs financiers (crédits d'impôt) • Salaires de départ moins élevés pour les apprentis • Maintien en poste accru des employés 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un bassin d'employés potentiels • Tri préalable des candidats potentiels • Réduction des coûts • Meilleurs rapports avec l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un bassin d'employés potentiels • Tri préalable des candidats potentiels • Employés motivés • Meilleurs services • Meilleurs rapports avec l'établissement • Meilleures pratiques du personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un bassin d'employés potentiels • Tri préalable des candidats potentiels • Employés motivés • Meilleure image • Réduction des coûts • Besoin réduit de formation en emploi • Meilleurs rapports avec l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un bassin d'employés potentiels • Tri préalable des candidats potentiels • Employés motivés • Meilleure image • Réduction des coûts • Meilleurs rapports avec l'établissement • Besoin réduit de formation en emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité accrue d'entreprendre des projets • Accès au savoir-faire et matériel de l'établissement • Meilleurs rapports avec l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestation améliorée de services communautaires • Meilleurs rapports avec l'établissement
Points forts principaux	<ul style="list-style-type: none"> • Relation étroite entre l'apprenti(e) et son compagnon ou sa compagne de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Accessible à de nombreux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation d'une communauté de pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation au milieu du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de compétences professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des besoins identifiés par l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de la mobilisation citoyenne des étudiants tout en comblant les besoins communautaires identifiés
Difficultés principales	<ul style="list-style-type: none"> • Coûts pour l'employeur • Perception négative des métiers spécialisés • Peut être difficile de trouver des parrains 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité inégale des expériences sur le terrain 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut être difficile de trouver des milieux de travail prêts à accueillir des étudiants, surtout dans le domaine des soins de santé 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition importante, programmes moins accessibles aux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition importante, programmes moins accessibles aux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets ponctuels difficiles à reproduire • Axé davantage sur le travail que l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Résistance de la part de l'établissement

	Formation systématique (milieu de travail en tant que lieu d'apprentissage central)	Expérience de travail structurée (familiarisation avec le monde du travail au sein d'un programme d'éducation postsecondaire)				Partenariats avec des établissements (activités d'éducation postsecondaire/programmes visant l'atteinte d'objectifs d'une industrie ou de la collectivité)	
	<i>Formation en apprentissage</i>	<i>Expérience sur le terrain</i>	<i>Pratique professionnelle obligatoire</i>	<i>Enseignement coopératif</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Projet de recherche appliquée</i>	<i>Apprentissage par le service</i>
Autre terminologie	<ul style="list-style-type: none"> • Formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage fondé sur l'expérience • Stage • Stage en entreprise • Externat • Travail sur le terrain • Stage de bénévolat • Simulations de milieux de travail • Simulations de laboratoires de production 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux pratiques • Éducation sur le terrain • Travail sur le terrain • Stage pratique • Stage clinique • Préceptorat • Simulation d'expérience clinique 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage fondé sur l'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Projet de recherche mené par l'industrie 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage par le service à l'étranger • Apprentissage en milieu communautaire • Éducation sur le terrain

Types d'AIT

Définition

Le système d'éducation canadien compte des programmes enregistrés de formation en apprentissage depuis de nombreuses années. La formation en apprentissage combine la formation en milieu scolaire menant à un emploi dans un métier ou un emploi spécialisé avec une formation en emploi durant toute la durée du programme de formation en apprentissage. La formation en milieu de travail représente environ 90 pour 100 du programme et est offerte sous la supervision et la direction d'ouvriers qualifiés ou certifiés. Le volet de formation en milieu scolaire procure une instruction théorique et pratique, habituellement dispensée dans un collège communautaire. La durée de la formation en apprentissage varie d'un métier à l'autre, mais se situe la plupart du temps entre deux et cinq ans (ou niveaux).

En Ontario, une personne doit normalement être âgée d'au moins 16 ans et avoir terminé avec succès la 12^e année pour s'inscrire à un programme de formation en apprentissage. Les personnes plus jeunes peuvent participer au Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO), un programme de transition école-travail que le gouvernement vient d'étendre pour permettre à davantage de jeunes du secondaire d'accumuler des crédits en vue d'obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario tout en s'inscrivant à titre d'apprenti ou d'apprentie dans un métier spécialisé.

Les aspirants apprentis doivent trouver un employeur qui est prêt à leur fournir la formation requise et qui compte, à son emploi, un ouvrier qualifié ou une ouvrière qualifiée capable de fournir cette formation et de servir de mentor. L'apprenti et l'employeur signent une entente qui donne les grandes lignes des conditions de la formation en apprentissage, puis on inscrit l'apprenti auprès de la direction de l'apprentissage du ministère. Les apprentis inscrits auprès du MFCU sont aiguillés vers un agent ou une agente de prestation de la formation en apprentissage, qui confirme leur inscription au cours. Les apprentis paient des droits de scolarité pour la formation en milieu scolaire, mais peuvent être admissibles à l'assurance-emploi durant leurs études. À la fin du programme de formation en apprentissage, les apprentis peuvent obtenir leur certificat de qualification professionnelle en passant un examen. L'apprenti doit démontrer au ministère qu'il a respecté toutes les exigences de la formation dans le métier choisi en effectuant un nombre donné d'heures de travail ou en faisant la preuve de l'acquisition de compétences spécialisées essentielles.²

Compte tenu des préoccupations soulevées concernant la difficulté de trouver un employeur, de nombreux collèges offrent des programmes apprentissage-diplôme pour permettre aux étudiants attirés par la formation en apprentissage de participer par l'entremise d'un programme coopératif plutôt que par celle d'une entente avec un employeur. Les étudiants peuvent obtenir un diplôme tout en travaillant à l'obtention de

² En septembre 2008, l'Ontario a annoncé la création d'un nouvel Ordre des métiers de l'Ontario, qui se chargera de bon nombre des fonctions de réglementation et d'application de la loi assumées précédemment par le ministère.

leur certificat de qualification professionnelle. Les étudiants ont aussi accès à des programmes de préapprentissage, qui offrent des placements non rémunérés de courte durée avant l'inscription à la formation en apprentissage.

Conclusions de recherche

Les plupart des apprentis sont plus vieux, et seule une petite proportion de jeunes passent directement de l'école secondaire à la formation en apprentissage (Schuetze, 2003). Les parents, les élèves et les enseignants ont tendance à accorder plus de valeur et de prestige aux diplômes collégiaux et universitaires, et à considérer la formation en apprentissage comme une solution de rechange moins intéressante (Gallagher et Kitching, 2003; Schuetze, 2003). Parfois qualifiée de « formation de courte durée sans issue » pour étudiants peu doués et marginalisés (Andres, 2003, p. 132), la formation en apprentissage peut en réalité s'avérer difficile d'accès et coûteuse en temps, et les programmes de préapprentissage n'offrent aucune garantie d'admission (Gallagher et Kitching, 2003).

Au sein des programmes de formation en apprentissage, la persévérance scolaire demeure un défi malgré le nombre croissant d'inscriptions. L'achèvement de la formation accroît de façon considérable les chances de trouver un emploi, surtout en Ontario (Ménard et coll., 2008). Il y a de nombreuses raisons pour lesquelles des étudiants décident de ne pas terminer un programme de formation en apprentissage, y compris la pénurie d'emplois, une meilleure offre d'emploi, un manque d'intérêt envers l'emploi et le désir de changer d'emploi (Ménard et coll., 2008).

Les employeurs sont peu enclins à embaucher des apprentis, ou incapables de le faire, surtout en contexte économique difficile, en raison du temps que les apprentis doivent consacrer à la portion de la formation offerte en milieu scolaire (Gallagher et Kitching, 2003) et des préoccupations relatives au « vol » d'apprentis par d'autres employeurs une fois la formation terminée (Brisbois et coll., 2008). Malgré la réticence exprimée par certains envers la participation aux programmes de formation en apprentissage en raison des coûts engagés, un rapport du Forum canadien sur l'apprentissage indique que les entreprises bénéficient d'un rendement du capital investi de 1,38 \$ pour chaque dollar investi dans la formation en apprentissage (Brisbois et coll., 2008).

Andres (2003) insiste sur l'importance de positionner la formation en apprentissage parmi la variété d'options offertes aux étudiants du niveau postsecondaire et de prendre différentes mesures novatrices avec les collèges communautaires et universités pour favoriser la mobilité verticale. Dans le même ordre d'idée, Fuller (2006) qualifie les programmes de formation en apprentissage de modèle d'emploi et d'études combiné pouvant favoriser l'avancement et l'apprentissage la vie durant, notamment par l'entremise d'études supérieures, mais souligne l'importance de faire en sorte que les apprentis puissent acquérir les compétences requises en vue d'accéder à d'autres types d'études supérieures.

Expérience sur le terrain

Définition

Ce type d'AIT inclut des stages et d'autres expériences de travail qui préparent les étudiants à exercer un métier ou à occuper un emploi professionnel mais ne sont pas requis en vue de l'obtention du permis d'exercer. On y retrouve les stages pratiques, les stages de travail, ainsi que le « travail sur le terrain », comme le définit le ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Les stages pratiques et stages de travail sont des « heures prévues d'activités en milieu de travail qui ne sont habituellement pas rémunérées par l'employeur et dont le but est de fournir aux étudiants une expérience de travail pratique ». Ils constituent un élément central du programme d'études que les étudiants doivent effectuer pour réussir le programme. L'expérience sur le terrain n'est pas supervisée directement par le personnel de l'établissement, mais peut inclure des visites périodiques sur le lieu de travail. Le rendement des étudiants est évalué par l'établissement. Le « travail sur le terrain » inclut des « heures prévues d'activités dont le but est de fournir aux étudiants une expérience de travail pratique ». Le personnel de l'établissement se charge de l'instruction et de la supervision directe des étudiants sur le campus ou à l'extérieur de celui. Les étudiants doivent utiliser le matériel éducatif prévu.

Les expériences sur le terrain, que les étudiants choisissent souvent eux-mêmes, visent l'intégration de la théorie et de la pratique (Bates, 2003). Les résultats d'apprentissage escomptés peuvent être très spécifiques et liés à l'acquisition de compétences professionnelles ou spécialisées, ou plus généraux, comme l'approfondissement du contexte d'un champ d'études précis sur le plan de la culture ou de l'emploi (Lucas et Tan, 2007).

Ce type d'AIT inclut également des simulations d'expérience de travail qui offrent aux étudiants des façons novatrices d'appliquer des connaissances et compétences acquises, et d'actualiser ou de mettre à l'essai des concepts ou des théories. Gaba (2004) définit ainsi la notion de simulation : « non pas une technologie mais une technique visant à remplacer ou à amplifier des expériences réelles à l'aide d'expériences guidées, souvent immersives, qui évoquent ou reproduisent des aspects importants du monde réel de façon pleinement interactive » (p. i2). Les simulations d'activités de travail incluent les simulations par ordinateur, les mises en situation de travail, les simulations d'entreprises et certains projets d'équipe (RMIT, 2008). Les simulations devraient avoir au moins quatre des caractéristiques suivantes : interaction avec d'autres étudiants; mise en application de compétences clés constituant des éléments centraux du programme d'études; participation prolongée pour permettre de donner suite à la rétroaction reçue; reproduction des activités et attitudes de l'industrie ou du secteur d'activité; participation de l'industrie et des praticiens à la simulation ou à l'évaluation (RMIT, 2008). On fait souvent appel aux simulations dans les secteurs à haut risque, comme la santé et les services communautaires, pour donner aux étudiants la possibilité de mettre en pratique des compétences dans des environnements qui présentent peu de risque pour les étudiants et leurs clients (Gaba, 2004; Jones et coll., 2008; RMIT, 2008).

Conclusions de recherche

Les recherches laissent entendre que les stages de travail améliorent le rendement scolaire des étudiants en favorisant l'acquisition de compétences interpersonnelles et intrapersonnelles, plutôt que cognitives (Lucas et Tan, 2007). Les stages en industrie ont le plus d'effet sur l'auto-efficacité des étudiants quand ils ont un lien authentique avec le domaine d'intérêt des étudiants, et quand ces derniers reçoivent des commentaires sur leur travail (Lucas et coll., 2009).

Certains chercheurs soulignent l'importance du maintien d'un journal de réflexion durant l'expérience sur le terrain, pour favoriser non seulement l'évaluation des étudiants mais également l'apprentissage. Selon des étudiants, la rédaction d'un journal améliorerait l'apprentissage (Bates, 2003).

Les simulations offrent une solution aux difficultés qu'a l'industrie à offrir des possibilités d'AIT à tous les étudiants qui le désirent, notamment les étudiants étrangers qui arrivent plus difficilement à trouver un stage de leur propre chef (Jones et coll., 2008).

Pratique professionnelle obligatoire

Définition

Cette catégorie comprend tous les types de pratique professionnelle requise pour obtenir l'agrément ou le permis d'exercer. Les étudiants effectuent un travail rémunéré ou non, généralement dans un des milieux de travail qu'ils pourraient être appelés à intégrer après l'obtention du diplôme. La pratique professionnelle obligatoire inclut des stages cliniques, que le ministère de la Formation et des Collèges et Universités qualifie d'« heures prévues d'activités dont le but est de fournir aux étudiants une expérience pratique en milieu hospitalier ou de soins de santé ». Ces activités constituent un élément central du programme d'études, que les étudiants doivent effectuer pour réussir le programme, et sont supervisées étroitement par le personnel de l'établissement ou des personnes agissant pour le compte de l'établissement.

Dans certains secteurs d'activité professionnelle, comme l'enseignement ou les sciences infirmières, les expériences pratiques sont très structurées et réglementées. Dans d'autres, comme la médecine et le droit, il existe différents modèles d'expérience de longue date. Comme l'expérience sur le terrain, ce type d'AIT peut aussi inclure des simulations d'expérience de travail qui offrent aux étudiants la possibilité de mettre en application les connaissances et compétences acquises, et d'actualiser ou de mettre à l'essai des concepts et des théories.

Conclusions de recherche

La pratique professionnelle exige que des occasions d'apprentissage soient offertes au sein de la collectivité, ce qui signifie (dans la plupart des cas) que les coûts de l'enseignement de la pratique professionnelle sont partagés avec les organismes de prestation de soins. Cela pourrait donner l'impression que la pratique professionnelle

entraîne un détournement de ressources humaines et financières qui seraient autrement acheminées vers les soins aux patients, et se traduit par une réticence à participer (Barrie, 2006).

Ryan et coll. (1996) citent de nombreuses études sur les stages pratiques qui font état de résultats mitigés. Malgré leurs avantages considérables pour les étudiants sur le plan de la sensibilisation aux perspectives de carrière, de l'acquisition d'aptitudes professionnelles, de l'amélioration des aptitudes sociales et interpersonnelles, et de l'accroissement des perspectives d'emploi, ces stages auraient aussi des désavantages, comme des difficultés d'intégration de la théorie et la pratique, une trop grande attention accordée aux compétences techniques et une mauvaise supervision.

Enseignement coopératif

Définition

Avalisée par le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités, la définition de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif établit les critères suivants de l'enseignement coopératif :

Un programme d'enseignement coopératif est un programme qui intègre officiellement des études scolaires et une expérience de travail. Habituellement, les étudiants effectuent en alternance des périodes d'études et des périodes de travail dans un domaine approprié, en fonction des critères suivants :

- *l'établissement d'enseignement coopératif approuve chaque situation de travail en tant que situation d'apprentissage valable;*
- *l'étudiant effectue un travail utile et n'est pas confiné à un simple rôle d'observateur;*
- *l'étudiant est rémunéré pour le travail accompli;*
- *l'établissement d'enseignement coopératif assure le suivi des progrès de l'étudiant;*
- *l'employeur participant supervise le travail de l'étudiant et évalue son rendement;*
- *le temps consacré en stages de travail représente au moins 30 pour 100 du temps consacré aux études.*

Les programmes coopératifs permettent aux étudiants d'obtenir une expérience de travail pertinente tout en mettant en application et en approfondissant les connaissances et compétences acquises en salle de classe. Groenewald (2004) qualifie l'enseignement coopératif de stratégie éducative structurée qui intègre progressivement la matière scolaire et l'apprentissage dans le cadre d'expériences de travail productives dans un secteur lié aux objectifs d'études ou de carrière de l'étudiant ou de l'étudiante. Il conclut que l'enseignement coopératif peut se réduire à quatre dimensions : concevoir un programme d'études intégré adapté au secteur d'activité; élaborer des composantes de travail pour appuyer l'apprentissage fondé sur l'expérience; cultiver des relations avec des employeurs disposés à offrir des stages coopératifs et des conseils aux étudiants dans un environnement empreint de soutien;

créer une structure pour administrer, superviser et évaluer l'expérience d'apprentissage.

Les programmes coopératifs représentent souvent des frais supplémentaires pour les étudiants en raison de leur durée plus longue et des frais de déplacement et d'hébergement parfois associés aux activités de travail. Bon nombre de programmes coopératifs durent toute l'année pour permettre une utilisation optimale des installations des établissements postsecondaires, mais exigent aussi un investissement important de la part des établissements sur le plan de l'administration des stages coopératifs, des coûts de fonctionnement et de l'embauche de professeurs additionnels (Downey et coll., 2002).

Au Canada, les programmes coopératifs sont principalement offerts au niveau collégial ou au premier cycle universitaire, et sont particulièrement prisés des étudiants des collèges, qui sont deux fois susceptibles d'y participer que les étudiants des universités (Ipsos Reid, 2010; Walters et Zarifa, 2008). Sur le plan régional, les programmes coopératifs sont aussi concentrés en Ontario, ce qui s'explique peut-être par la récente expansion des universités ontariennes de formation technique et l'inclusion de diplômes d'études appliquées dans les collèges de l'Ontario (Ipsos Reid, 2010; Walters et Zarifa, 2008). Les programmes coopératifs sont maintenant offerts dans une variété de disciplines, y compris les sciences sociales, les sciences de la santé et l'éducation, mais visent encore principalement les secteurs d'activité techniques, comme le commerce, l'ingénierie et les mathématiques, et les étudiants de sexe masculin (Walters et Zarifa, 2008). Malgré l'intérêt particulier des étudiants étrangers des cycles supérieurs pour ces programmes, les programmes coopératifs de cycle supérieur s'avèrent moins populaires que les programmes coopératifs de premier cycle (Université de Waterloo (UW), 2005). Dans certaines disciplines, comme l'ingénierie et la comptabilité, les heures de stages coopératifs sont comptabilisées en vue de l'obtention du titre professionnel; bon nombre d'établissements permettent aussi d'accumuler des crédits de stages coopératifs dans le cadre d'activités d'apprentissage par le service (UW, 2005).

Conclusions de recherche

Les programmes coopératifs de niveau universitaire offrent plus d'avantages sur le marché du travail. Cela peut être dû à la plus grande distinction entre les programmes coopératifs et non coopératifs à l'université, comparativement au collège, où tous les programmes sont axés sur la formation professionnelle.

Bayard et Greenlee (2009) n'ont observé aucune différence sur le plan des gains et de l'emploi entre les diplômés des programmes coopératifs et non coopératifs du niveau collégial, mais font état de gains supérieurs, de taux d'emploi supérieurs et de taux de chômage inférieurs parmi les diplômés des programmes coopératifs universitaires, comparativement à leurs homologues des programmes sans volet coopératif.

L'avantage sur le plan des gains pourrait toutefois se limiter à certaines programmes (Darch, 1995; Haddara et Skanes, 2007) et cesser après quatre ou cinq ans (Haddara et Skanes, 2007). Les diplômés des programmes coopératifs des universités étaient aussi plus susceptibles d'avoir remboursé leurs dettes d'études postsecondaires après l'obtention du diplôme (Bayard et Greenlee, 2009; Downey et coll., 2002; Haddara et Skanes, 2007), moins susceptibles d'être surqualifiés en emploi (Downey et coll., 2002; Frenette, 2004) et plus susceptibles d'avoir été embauchés à temps plein (Darch, 1995; Downey, 2002) que les diplômés des programmes universitaires sans volet coopératif.

D'autres études attribuent aux programmes coopératifs de niveau collégial certains avantages sur le marché du travail. Walters and Zarifa (2008) ont constaté que les chances de décrocher un emploi à temps plein sont plus grandes parmi les diplômés des programmes coopératifs de niveau collégial et universitaire, plus particulièrement chez les femmes ayant obtenu un diplôme d'études universitaires et les hommes ayant obtenu un diplôme d'études collégiales. Les auteurs ont observé des gains légèrement supérieurs chez les diplômés des programmes coopératifs de niveau collégial, par rapport à leurs homologues des programmes réguliers, mais un avantage monétaire de beaucoup supérieur au niveau universitaire, surtout chez les hommes.

Dressler et Keeling (2004) ont mené une analyse exhaustive de la documentation et ont résumé de nombreux avantages des programmes coopératifs dans les domaines du rendement scolaire, du cheminement personnel et professionnel, et de l'acquisition de compétences professionnelles. Les auteurs laissent toutefois entendre qu'il faille considérer les avantages dans le contexte des objectifs d'apprentissage de l'étudiant ou de l'étudiante. En effet, des chercheurs américains ont observé une satisfaction professionnelle accrue chez les étudiants dont l'expérience de travail avait un lien avec les objectifs de carrière, sans égard au fait qu'ils aient suivi ou non un programme coopératif (DeLorenzo, 2000). Haddara et Skanes (2007) citent également des recherches qui attribuent aux programmes coopératifs des avantages semblables à ceux d'autres types d'apprentissage fondé sur l'expérience.

Les avantages perçus des programmes coopératifs pour les étudiants incluent des aperçus réalistes de situations d'emploi avant d'intégrer le marché du travail, l'orientation systématique, l'accès à un emploi qui convient aux aptitudes de la personne, le mentorat de soutien, la formation structurée et non structurée, et une compréhension et une identification améliorées des caractéristiques étudiantes

appropriées (Garavan et Murphy, 2001). Pour la majorité des diplômés des programmes coopératifs canadiens, l'enseignement coopératif a pour avantages principaux d'entraîner de meilleures décisions relatives à la carrière, de faciliter l'intégration au milieu de travail et l'obtention du premier emploi, et de contribuer à l'apprentissage scolaire (Ipsos Reid, 2010).

Selon plusieurs études, les employeurs considèrent que les programmes coopératifs favorisent l'embauche de nouveaux employés motivés et le dépistage des meilleurs candidats à un emploi permanent (Center for Labor Market Studies, 2002; Braunstein et Stull, 2001), améliorent le maintien en emploi (CLMS, 2002) et mènent à des interactions positives avec le milieu scolaire (Braunstein et Stull, 2001). Les employeurs attribuent aux étudiants issus des programmes coopératifs de meilleures connaissances techniques et compétences technologiques que leurs homologues des programmes réguliers, mais ne trouvent pas que leurs connaissances générales sont supérieures (Braunstein et Stull, 2001).

Les conclusions sur les possibilités d'avancement en entreprise des diplômés des programmes coopératifs sont partagées. Certaines études font état d'une plus grande mobilité verticale (Braunstein et Stull, 2001; CLMS, 2002) tandis que d'autres ne permettent de constater aucune différence (Haddara et Skanes, 2007). Même si une étude américaine indique que les nouveaux employés issus de programmes coopératifs ont plus tendance à faire partie d'un groupe ethnique minoritaire (CLMS, 2002), le recrutement d'étudiants sous-représentés était le dernier de la liste des motifs de participation des employeurs aux programmes coopératifs (Braunstein et Stull, 2001).

Stages en entreprise

Définition

Les stages en entreprise sont des expériences de travail qui durent souvent un an ou plus et ont lieu à la fin ou vers la fin du programme d'études. Offerts dans des secteurs professionnels, les stages en entreprise sont supervisés par des personnes qui sont également appelées à offrir du soutien par le mentorat. Les étudiants participent à une expérience de travail valable, qui peut aussi inclure du jumelage en emploi.

Les stages en entreprise sont semblables aux stages coopératifs, sauf qu'ils sont généralement moins structurés (Weible, 2010). Ils sont facultatifs mais ouvrent droit à des crédits scolaires (Gault et coll., 2000). Les étudiants travaillent habituellement à temps partiel pendant un nombre d'heures spécifiques, contre rémunération ou non (Callanan et Benzing, 2004). Au Royaume-Uni, les programmes d'administration des affaires, de gestion et de comptabilité comprennent depuis longtemps de tels stages, qui sont généralement obligatoires (Lucas et Tan, 2007). Même si une variété de disciplines scolaires prévoit des stages (Gault et coll., 2010), la majorité de la documentation sur les stages en entreprise porte sur les programmes de marketing et d'administration des affaires du niveau universitaire. Il existe peu de données sur le niveau collégial, les autres champs d'études et le contexte canadien. Groenewald (2004) fait remarquer que les stages sont des expériences d'une durée déterminée, habituellement entreprises vers la fin d'un programme, qui constituent un peu le

« couronnement de l'ensemble du programme ». Dans le même ordre d'idée, Coco (2000) qualifie les stages en entreprise d'activités prévues de transition de la salle de classe au monde du travail qui offrent un pont entre le collège et l'emploi.

Conclusions de recherche

Même si une étude menée au Royaume-Uni auprès d'étudiants en administration des affaires n'a constaté aucun effet des stages en entreprise sur les résultats scolaires des étudiants (Duignan, 2003), des études menées ultérieurement dans le même pays ont établi un lien positif entre la participation des étudiants à des stages en entreprise et de meilleurs résultats scolaires durant la dernière année d'études. Ces dernières études portaient sur des étudiants en biosciences (Gomez et coll., 2004), économie (Mandilaras, 2004), systèmes d'information (Rawlings et coll., 2005) et comptabilité (SurrIDGE, 2009). Une étude américaine menée précédemment fait également état de moyennes pondérées cumulatives considérablement plus élevées, et de meilleures chances de décrocher un emploi, parmi les diplômés des programmes de stages en administration des affaires, comparativement aux étudiants n'ayant pas effectué de stages (Knouse et coll., 1999). La même étude indique que les étudiants afro-américains sont beaucoup moins susceptibles de participer à des programmes de stages en entreprise, ce que les auteurs attribuent à un manque d'information sur les stages et à un manque d'encouragement par rapport au processus (Knouse et coll., 1999).

Selon une étude américaine sur les stages en entreprise et la réussite professionnelle, les diplômés ayant effectué un stage en entreprise reçoivent des offres d'emploi environ 10 semaines avant leurs collègues n'ayant pas suivi de stages; leur salaire est de 10 pour 100 supérieur à celui des autres étudiants au moment d'obtenir leur diplôme et de 17 pour 100 supérieur deux à trois ans plus tard (Gault et coll., 2000). Les diplômés ayant suivi un stage en entreprise font également état d'une meilleure satisfaction au travail et d'un avancement plus rapide. Une étude subséquente menée auprès d'employeurs confirme ces conclusions : les employeurs offrent un nombre considérablement plus grand de possibilités d'emploi à temps plein aux diplômés des programmes d'administration des affaires ayant une expérience de stage, comparativement aux autres diplômés, même si leur rendement est « moyen » (Gault et coll., 2010). Les stagiaires très performants ont tendance à toucher un salaire de départ plus élevé, et les employeurs qui embauchaient les meilleurs stagiaires accordent aux stages une plus grande valeur (Gault et coll., 2010).

D'après Knouse et coll. (1999), les stages en entreprise pourraient offrir une forme particulièrement efficace d'aperçu réaliste de la situation de travail, et aider à améliorer le maintien et la satisfaction en emploi. Cependant, Callanan et Benzing (2004) ont constaté que les diplômés des programmes de stages en administration des affaires n'étaient pas plus susceptibles de trouver que leur emploi leur convenait que les diplômés n'ayant pas effectué de stage, mais étaient d'avis que leur stage en entreprise leur avait permis de décrocher un emploi en lien avec leur cheminement de carrière. Dans le même ordre d'idée, une étude auprès d'étudiants en gestion de l'accueil n'a révélé aucun effet des stages sur la satisfaction et le maintien en emploi, mais a permis de constater que les stages donnent un aperçu réaliste de l'industrie du tourisme d'accueil dans son ensemble (Dickerson, 2009). Dickerson émet comme

hypothèse que les stages sont peut-être trop axés sur le travail et n'aideraient pas suffisamment les étudiants à faire la synthèse de leur expérience.

Une étude menée aux Royaume-Uni auprès d'étudiants des programmes de stages en entreprise de six disciplines place le développement personnel – y compris l'accroissement de la confiance et de la motivation, et l'amélioration des compétences interpersonnelles et organisationnelles – au premier rang des avantages des stages, avec moins d'insistance sur l'acquisition de compétences intellectuelles et scolaires (Little et Harvey, 2006). Cela vient appuyer les conclusions d'une étude longitudinale de 10 ans menée auprès de stagiaires américains qui attribuaient de grands avantages à leur stage, surtout en ce qui a trait à leur capacité de s'entendre avec autrui et à leur maturité sociale (Cook et coll., 2004). Selon ces stagiaires, les stages permettent de mettre l'apprentissage en pratique en milieu de travail en accroît la confiance des étudiants par rapport à leurs chances de décrocher un emploi à la fin des études. Par contre, les auteurs n'ont constaté aucun effet sur la moyenne pondérée cumulative et les étudiants ne s'accordaient pas à dire que le stage avait eu une influence sur leur choix de carrière (Cook et coll., 2004). Les auteurs recommandent aux collèges et universités de présenter les stages comme des expériences de travail valables qui contribuent au développement personnel plutôt que des activités d'amélioration de l'employabilité. À l'opposé, une étude auprès d'étudiants en sciences et en ingénierie indique que les sujets ayant suivi des stages trouvent que les stages ont favorisé leur cheminement de carrière et amélioré leur employabilité (Hejmadi et coll., 2008). Les étudiants ont rapporté avoir acquis des compétences transférables et accru leur confiance et niveau de maturité. Leur progression et leurs notes étaient aussi supérieures à celles des autres étudiants.

Enfin, les participants à une enquête menée auprès d'administrateurs d'école d'administration des affaires s'accordent à dire que les stages ont des avantages pour les établissements : ils renforcent leurs relations avec la collectivité, appuient les efforts de recrutement d'étudiants et améliorent la réputation de l'établissement (Weible, 2010).

Projets de recherche appliquée

Définition

L'apprentissage par projet est très courant dans les domaines des sciences humaines, des sciences sociales et des sciences. Son utilisation est basée sur des recherches selon lesquelles les projets menés en contexte de monde réel peuvent aider sur le plan pédagogique à améliorer l'expérience étudiante. Les projets axés sur le travail reposent sur la théorie de l'apprentissage contextualisé, qui qualifie les projets de contextes d'apprentissage permettant aux étudiants de participer à des pratiques authentiques et de mettre en application des compétences nécessaires dans la vraie vie (Helle et coll., 2006). Les deux caractéristiques principales de l'apprentissage par projet sont la présence d'un problème à l'origine des activités d'apprentissage et l'intégration des résultats à un produit final (Helle et coll., 2006). Le travail par projet repose sur quatre types de motivations principales : motivation professionnelle (en lien avec l'exercice professionnel et l'apprentissage en cours d'emploi); motivation démocratique ou humanitaire (en lien avec l'apprentissage par le service); désir de

favoriser la pensée critique (en lien avec l'activité scientifique); motivation pédagogique (approfondir la matière) (Helle et coll., 2006).

Des étudiants des collèges et des universités effectuent de la recherche appliquée dans le cadre de projets d'AIT. Cependant, depuis l'inclusion de la recherche appliquée au mandat des établissements collégiaux en 2003, la capacité des collèges de l'Ontario dans ce domaine a connu une croissance draconienne (Fisher, 2009). Non seulement la recherche appliquée est-elle couramment incluse aux mandats, énoncés de mission et orientations stratégiques des collèges, des bureaux de recherche ont aussi été établis et financés dans les collèges, et des politiques officielles ont été adoptées pour encadrer la recherche sur le plan déontologique (Fisher, 2009). Le Colleges Ontario Heads of Applied Research Committee, dont le mandat consiste à promouvoir la recherche appliquée et d'aider les collèges de l'Ontario à entreprendre de la recherche appliquée ou étendre leurs activités dans ce domaine, compte des représentants des 24 collèges de la province. L'un des objectifs du Colleges Ontario Network for Industry Innovation, qui met l'accent sur les projets de recherche pour satisfaire les besoins en recherche et développement des petites et moyennes entreprises (PME), consiste à offrir aux étudiants du niveau collégial des possibilités d'apprentissage en contexte de monde réel visant à accroître leurs compétences et leur valeur sur le marché (Fisher, 2009). Récemment, Polytechnics Canada a proposé une mesure des activités de recherche appliquée pour évaluer les avantages pour les apprenants, y compris la participation des étudiants à la recherche appliquée, l'intégration de la recherche appliquée au programme d'études et la contribution de l'établissement à la formation d'étudiants disposant de compétences en recherche appliquée (Fisher, 2009).

Conclusions de recherche

Malgré l'engagement de tous les membres du secteur collégial envers la recherche appliquée et l'intérêt que porte à la recherche bien des facultés collégiales, le temps accordé par les établissements aux professeurs pour participer à des recherches n'est pas suffisant (Fisher, 2009). Cela exerce sur l'horaire des professeurs des collèges une pression semblable à celle que subissent les professeurs d'université.

Selon une étude menée sur l'apprentissage par projet, l'approche par projet n'est pas efficace lorsqu'il s'agit de créer des communautés de pratique entre l'université et l'industrie (Schilling et Klamma, 2010). Dans le cadre du projet à l'étude, l'entreprise constituait le client et les étudiants, les fournisseurs de services travaillant de façon individuelle. Selon les chercheurs, on pourrait renforcer les liens et accroître le niveau d'authenticité en effectuant le travail dans les locaux des entreprises participantes et en expliquant clairement aux entreprises quels sont les objectifs d'apprentissage à long terme des étudiants.

L'évaluation du travail par projet comporte des défis additionnels, liés au niveau de confort de l'instructeur ou l'institutrice en milieu de travail par rapport à l'évaluation des étudiants, ainsi qu'à la manière d'évaluer les contributions des membres de l'équipe (Helle et coll., 2006).

Apprentissage par le service

Définition

Comme l'explique Furco (1996), les programmes d'apprentissage par le service ont pour but de procurer des avantages équivalents aux fournisseurs de services (les étudiants) et aux bénéficiaires du service (la collectivité), tout en accordant un niveau d'attention égal au service offert et à l'apprentissage effectué. L'apprentissage par le service vise principalement l'atteinte de résultats positifs sur le plan communautaire et scolaire (Parker-Gwin et Mabry, 1998). Les activités d'apprentissage par le service ne constituent pas des compléments au programme scolaire, mais une composante de celui-ci (Furco, 1996). Elles doivent inclure des services de haute qualité conçus pour satisfaire les objectifs définis par la collectivité à laquelle ils sont fournis.

Cinq dimensions permettent de mesurer le niveau d'institutionnalisation de l'apprentissage par le service : philosophie et mission; participation et soutien des professeurs; participation et soutien des étudiants; participation et partenariats communautaires; soutien de l'établissement (Butin, 2006).

L'apprentissage par le service se distingue peut-être davantage que toute autre forme d'AIT par une réflexion structurée permanente (Mooney et Edwards, 2001; Myers-Lipton, 1998; Parker-Gwin et Mabry, 1998).

Conclusions de recherche

Même si l'apprentissage par le service est plus courant au niveau universitaire, Gallagher et Kitching (2003) font état de son émergence au sein du système collégial et mettent en lumière son potentiel pour améliorer l'éducation citoyenne des étudiants des collèges.

Plusieurs études associent la participation à des activités d'apprentissage par le service à une hausse de la participation et de la responsabilité citoyennes (Myers-Lipton, 1998; Parker-Gwin et Mabry, 1998). Selon Parker-Gwin et Mabry (1998), l'apprentissage par le service rapporterait peu aux étudiants qui n'apprécient pas le fait de devoir s'acquitter de cours obligatoires et, par conséquent, pourrait être plus efficace si la participation des étudiants y était facultative. Myers-Lipton (1998) a constaté que l'apprentissage par le service accroît, chez les étudiants, le sentiment de pouvoir provoquer des changements et la participation citoyenne; il a cependant observé des résultats moins marqués sur le plan du sentiment de responsabilité sociale.

3. Intégration du travail et de l'apprentissage

Programmes d'études et objectifs d'apprentissage

Programmes d'études

Bien que peu d'établissements engagent directement les employeurs dans l'élaboration du contenu des programmes d'apprentissage intégré au travail, les besoins des employeurs et de la collectivité sont souvent pris en considération par l'intermédiaire des comités consultatifs de programmes, des comités coopératifs, des conseils communautaires conjoints ou d'autres mécanismes. C'est le cas en particulier des programmes d'enseignement coopératif, des projets de recherche appliquée, de l'apprentissage par le service et de certaines expériences sur le terrain :

Le collègue utilise la rétroaction des comités consultatifs de programmes et de professeurs experts pour élaborer et réviser les programmes d'études. Ces derniers visent à répondre aux besoins sectoriels : Les attentes sont élaborées et discutées conjointement afin de satisfaire les besoins du marché du travail, et les résultats varient selon le programme. (Établissement)

Le programmes d'études est parfois adapté une fois que des étudiants ou étudiantes ont y participé, selon les commentaires reçus des employeurs :

Nous avons tenté de rétrograder certains éléments de contenu. Ce sont des compétences très pertinentes à acquérir, et il faut en tenir compte dans le programme d'études. (Établissement)

Dans notre domaine, il est très important pour les étudiants de comprendre l'importance des communications et de la résolution de problèmes. Nous avons fait part de nos commentaires au programme à ce sujet. (Employeur/partenaire communautaire)

Les informateurs clés des établissements ont toutefois fait état de succès mitigés dans leurs démarches visant à recueillir les commentaires des employeurs :

Il y a un formulaire facultatif que les employeurs participant aux programmes d'études coopératives doivent remplir à la fin du stage où on les interroge sur à la préparation universitaire de l'étudiant, etc. et qu'ils envoient à la faculté. Cependant, la plupart d'entre eux ne le remplissent pas. Certains employeurs voient le programme d'enseignement coopératif comme une forme de dotation en main-d'œuvre économique à court terme, et non pas comme un partenariat entre l'enseignement et l'apprentissage. Des commentaires ne sont habituellement communiqués que si l'étudiant est très, très bon ou s'il y a un problème (Établissement)

Dans les programmes d'AIT où la pratique professionnelle est obligatoire, le contenu des programmes est élaboré en fonction des exigences de la profession et pour faire en sorte que les étudiants acquièrent des compétences ou satisfassent à des normes

professionnelles établies par l'organisme qui les régit ou, dans le cas de la formation des maîtres, par le ministère de l'Éducation de la province.

Le contenu des programmes de formation en apprentissage est aussi établi en harmonie avec les normes de formation de l'industrie afin d'englober les compétences particulières déterminées pour chaque métier. Le contenu peut être élaboré par l'industrie, par les collèges qui présentent une demande au Fonds d'innovation en apprentissage ou par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). Bien que le contenu des programmes de formation en apprentissage doive actuellement être approuvé par le MFCU, on transfère actuellement à l'Ordre des métiers de l'Ontario l'autorité relative au contenu, ce qui harmonisera davantage la formation en apprentissage avec la pratique professionnelle des programmes d'apprentissage intégré au travail.

Certains informateurs clés des établissements ont indiqué que le programme d'AIT est conçu par des professeurs ou par l'établissement, parfois pour faciliter les ententes d'articulation avec d'autres établissements postsecondaires.

Objectifs d'apprentissage

Environ le tiers des informateurs clés des établissements signalent que les étudiants sont chargés de déterminer les objectifs d'apprentissage particuliers de leur expérience d'AIT, habituellement en consultation avec l'employeur ou partenaire communautaire hôte :

Les résultats d'apprentissage sont prescrits par le programme, mais l'étudiant et l'employeur décident des résultats d'apprentissage individuels. (Établissement)

L'étudiant rédige ses objectifs pour son stage dès le début. Ceux-ci doivent être confirmés par l'employeur. (Établissement)

Les objectifs d'apprentissage sont élaborés en partenariat. Ils doivent satisfaire les besoins de l'employeur et obtenir l'approbation de l'établissement en tant qu'environnement d'apprentissage acceptable. (Établissement)

Interrogés à propos de leur participation à l'élaboration des objectifs d'apprentissage, la vaste majorité des employeurs et partenaires communautaires – peu importe le genre de programme d'AIT – ont indiqué qu'ils négocient avec l'étudiant ou l'étudiante des objectifs d'apprentissage propres aux objectifs et intérêts de ce dernier. En outre, bon nombre d'entre eux ont démontré un engagement à offrir aux étudiants des expériences « valables », « bénéfiques » et « positives », comportant une variété « intéressante » et une exposition à différents aspects du travail.

Les gestionnaires veulent puiser dans les compétences des étudiants. Nous parlons aux étudiants au début. Ils peuvent diriger leurs propres stages chez nous et s'appliquer aux domaines qui les intéressent. (Employeur/partenaire communautaire)

*Cela donne à l'étudiant et à nos clients une meilleure expérience si celui-ci fait quelque chose qui correspond à ses objectifs d'apprentissage.
(Employeur/partenaire communautaire)*

*Nous leur demandons quels sont leurs objectifs d'apprentissage et ce qu'ils veulent tirer de l'expérience. Nous voulons nous assurer de leur offrir l'expérience qu'ils recherchent : Pouvons-nous atteindre leurs objectifs?
(Employeur/partenaire communautaire)*

Pour certains informateurs clés des employeurs, en particulier ceux qui prennent part à une expérience sur le terrain, la négociation avec les étudiants était une réponse à l'absence de directives de l'établissement :

*Le stage [de l'établissement] n'est pas du tout défini. Nous le fondons sur les objectifs des étudiants placés chez nous. Que veulent-ils réaliser?
(Employeur/partenaire communautaire)*

*Les attentes [de l'établissement] sont très vagues, très imprécises, ce qui signifie que le stagiaire n'assume pas la responsabilité de ce qu'il a accompli. Il nous faut demander aux étudiants ce qu'ils veulent tirer de l'expérience.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Bien que certains employeurs et partenaires communautaires aient indiqué avoir eu peu ou pas d'interaction avec le personnel ou les professeurs de l'établissement quant aux objectifs d'apprentissage pour le stage, cela n'était pas considéré comme problématique :

*Les étudiants nous arrivent avec leurs propres objectifs d'apprentissage, harmonisés avec notre organisation. Tous les objectifs nous conviennent.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Nous comprenons quels étaient les objectifs d'apprentissage à la fin du stage, quand les documents nous arrivent. (Employeur/partenaire communautaire)

Quelques informateurs clés ont aimé recevoir de l'information de l'établissement à propos des attentes pour le stage en AIT, car cela leur a permis de soutenir plus efficacement l'étudiant :

Le programme [de l'établissement] comporte des objectifs particuliers et des projets ponctuels. Nous pouvons aider les étudiants à satisfaire ces exigences : Nous pouvons mettre à leur disposition des ressources, ainsi qu'un encadrement, leur assurant un mentorat alors qu'ils progressent dans leur programme. (Employeur/partenaire communautaire)

*[L'établissement] offre un programme détaillé, où les attentes sont clairement établies. Cela est précieux et nous aide à assurer la responsabilité du stagiaire.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Description de poste, triage et sélection

Description de poste

Dans presque tous les cas, la description de poste pour l'occasion d'AIT est rédigée par l'employeur ou partenaire communautaire, et l'établissement suggère parfois des modifications avant l'affichage du poste :

Le collège obtient de l'employeur des renseignements sur le genre d'occasion et ce dernier fournit la description du poste. Celle-ci peut être adaptée en fonction des commentaires du collège, mais de manière exceptionnelle. (Établissement)

La majeure partie du travail de préparation est faite avant même l'affichage du poste. Les employeurs pourraient demander un étudiant au programme d'enseignement coopératif pour un poste qui n'est pas vraiment approprié. Nous collaborons avec l'employeur pour adapter la description de poste. (Établissement)

L'établissement établit les paramètres : S'agit-il d'un poste de niveau junior, intermédiaire ou senior? Quels programmes recherchons-nous? (Employeur/partenaire communautaire)

Nous avons utilisé la même description de poste pendant un certain temps. Nous l'avons rédigée et le bureau de l'enseignement coopératif l'a passée en revue, mais nous n'avons jamais reçu de commentaires. Je crois donc qu'elle était convenable. (Employeur/partenaire communautaire)

Il n'y avait aucune uniformité dans la nature des descriptions de poste parmi les divers types d'AIT. Certains employeurs en élaborent de très générales, tandis que d'autres expliquent les tâches et attentes en détail :

Il n'y avait pas de description de poste proprement dit; il s'agissait davantage d'un cadre à propos de ce à quoi nous voulions que l'étudiant participe. (Employeur/partenaire communautaire)

Il était très important pour moi d'être engagé directement dans la description des tâches. Nos besoins étaient très particuliers. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous préparons une description de poste : Quiconque travaille ici en obtient un exemplaire à apporter à la maison. Elle permet aux étudiants de savoir dès le départ ce à quoi on s'attend d'eux. (Employeur/partenaire communautaire)

Triage et sélection

Les étudiants en AIT sont généralement choisis par les employeurs et partenaires communautaires après un processus concurrentiel d'entrevue, certains concours étant

beaucoup plus intenses que d'autres. Les curriculum vitæ des étudiants sont habituellement recueillis par l'établissement et sont triés et placés sur une liste restreinte ou envoyés directement aux employeurs. Dans plusieurs établissements, le processus de triage est géré en ligne, ce qui est apprécié par les employeurs et partenaires communautaires.

Les entrevues avec les étudiants candidats à l'AIT peuvent être organisées sur le campus ou chez l'employeur. Certains employeurs ont souligné combien il est commode que tout soit organisé pour eux, surtout dans le cas de postes en enseignement coopératif hautement concurrentiels :

Nous avons compris que si l'on veut que les étudiants soient intéressés au poste offert, il vaut mieux se rendre [à l'établissement]. (Employeur/partenaire communautaire)

Cependant, un informateur clé engagé dans l'expérience sur le terrain a insisté sur l'importance de convoquer les étudiants sur place pour l'entrevue :

Ils doivent savoir s'ils sont en mesure de nous joindre, si nous leur convenons. (Employeur/partenaire communautaire)

Peu importe le type d'AIT, de nombreux informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires ont souligné l'importance des entrevues pour repérer le bon candidat ou la bonne candidate, avec la bonne combinaison d'aptitudes et de compétences.

Compétences

Pour la grande majorité des employeurs et partenaires communautaires, la principale compétence recherchée chez les étudiants est la capacité d'apprendre par eux-mêmes et de résoudre les problèmes, peu importe le type de programme d'AIT :

Ils doivent être en mesure de travailler sans avoir besoin de beaucoup de directives. Nous voulons qu'ils résolvent les problèmes, qu'ils travaillent en équipe et qu'ils soient flexibles. (Employeur/partenaire communautaire)
La nature de notre travail est telle que la plupart des étudiants n'apprennent pas à l'école comment faire ce que nous faisons. Nous nous attendons à ce qu'ils puissent apprendre cela au travail. (Employeur/partenaire communautaire)

J'espérais qu'ils seraient disposés à apprendre, et il était important que nous apprenions ensemble. La collaboration pose des défis : J'avais besoin qu'ils prennent des initiatives, qu'ils soient prêts à relever les défis et qu'ils soient autonomes. (Employeur/partenaire communautaire)

Les étudiants doivent être en mesure de travailler avec autonomie. Nous recherchons des gens qui ont de l'initiative et qui apprennent d'eux-mêmes. (Employeur/partenaire communautaire)

Une chose presque aussi importante est le niveau de compétence technique « de base » lié à leur domaine d'études. Bien que quelques informateurs clés se soient attendus à des niveaux de maîtrise technique plus élevés, la plupart d'entre eux recherchaient un niveau « minimal » de savoir-faire approprié aux postes de niveau d'entrée.

Nous voulons qu'ils aient des connaissances fondamentales dans des domaines comme la documentation, mais nous reconnaissons que nous sommes ici pour enseigner, et c'est ce que nous ferons. (Employeur/partenaire communautaire)

Normalement, ils viennent ici tôt. Ils n'ont donc pas beaucoup d'expérience professionnelle. Je m'attends donc à des aptitudes de base à la mécanique. (Employeur/partenaire communautaire)

On s'attend aussi à une forte éthique de travail, une bonne attitude et un professionnalisme :

La toute première compétence est l'éthique de travail. Nous recherchons des gens travaillants, nous voulons des étudiants qui apprécient la responsabilité inhérente. C'est beaucoup. Ils doivent comprendre l'importance de répondre à temps à une demande et avoir un sens de la responsabilité professionnelle. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous recherchons des étudiants démontrant une bonne attitude, qui sont flexibles et ont l'esprit d'équipe. Nous ne pouvons pas nous permettre d'engager des gens qui ne peuvent pas interagir avec d'autres ni travailler de manière collégiale. (Employeur/partenaire communautaire)

Ce sont ensuite les aptitudes à la communication que recherchent le plus souvent les employeurs, particulièrement lorsque les étudiants participent à des projets de recherche appliquée :

Nous recherchons les aptitudes à la communication et à la rédaction technique. Les aptitudes à la communication verbale sont un atout considérable. Il y a énormément d'interaction verbale avec le client. Ce dernier peut sous-estimer le travail, et nous devons faire preuve de tact en lui répondant. (Employeur/partenaire communautaire)

Enfin, plusieurs employeurs et partenaires communautaires ont mentionné les aptitudes aux relations interpersonnelles et la capacité de tisser des liens positifs avec la clientèle.

Quelques employeurs ont souligné que les compétences exigées sont fonction du poste offert. Plusieurs d'entre eux ont manifesté une préférence pour les étudiants plus avancés dans leur programme d'études ou qui ont déjà acquis une expérience de travail, soutenant que les étudiants plus jeunes peuvent « éprouver davantage de difficulté à mettre leurs connaissances en application. »

Les étudiants plus âgés semblent en mesure d'appliquer ce qu'ils apprennent et savent en quoi cela a un lien avec leurs études, alors que les plus jeunes cherchent toujours ce lien. (Employeur/partenaire communautaire)

Processus

Plusieurs informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires ont témoigné leur appréciation du soutien qu'ils ont reçu des établissements pour gérer le processus d'entrevue et de sélection. C'est particulièrement le cas quand des relations durables et des liens personnels sont établis :

Nous nous sommes habitués aux normes très élevées de [l'établissement]. Il fait de l'excellent boulot, et offre un excellent service à la clientèle. Le coordonnateur ou la coordonnatrice de l'enseignement coopératif fait tout le travail de terrain : Il comprend notre milieu de travail, ce qu'y font les étudiants et le niveau de professionnalisme auquel nous nous attendons d'eux. (Employeur/partenaire communautaire)

[Les établissements] ont de très bons processus. Ils connaissent leurs étudiants et les programmes, et ils ont une très bonne idée de ce que nous recherchons. Les établissements au meilleur rendement connaissent leurs étudiants. Tout fonctionne pour le mieux quand il existe une relation de confiance, quand les établissements rendent des comptes et assument la responsabilité des étudiants. (Employeur/partenaire communautaire)

Les relations avec les établissements sont merveilleuses. Chaque programme est légèrement différent, mais la plupart d'entre eux sont très bien organisés. Les établissements nous mettent en lien avec une personne-ressource avec qui nous pouvons établir une relation. (Employeur/partenaire communautaire)

[L'établissement] a été d'une grande aide et est un important partenaire pour nous. Il affiche nos postes à pourvoir et nous aide à remettre les formulaires de demande d'emploi. Il est très engagé et souple. Il est aussi facile pour nous de garder le contact. Nous connaissons les employés et avons une relation personnelle avec eux. (Employeur/partenaire communautaire)

Les préoccupations ont généralement trait au manque de communication entre la personne-ressource de l'établissement et le programme participant à l'occasion d'AIT :

Nous envoyons des offres, mais le bureau de l'enseignement coopératif n'est pas rattaché aux programmes. Je finis par envoyer de l'information aux

professeurs qui la transmettent ou non à leurs étudiants. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous avons transmis au coordonnateur de l'information sur le projet et ce que nous voulions, mais elle n'a pas été acheminée aux étudiants. (Employeur/partenaire communautaire)

Un informateur clé a encouragé les établissements à sonder leurs clients pour s'informer de leur rendement : Ils pourraient demander aux employeurs d'évaluer le rendement du département de l'enseignement coopératif et de déterminer s'il est à la hauteur.

Supervision

Au cours du volet en milieu de travail, dans la quasi-totalité des programmes d'AIT, la supervision des étudiants incombe à l'employeur ou au partenaire communautaire, l'établissement y participant à divers degrés. Au cours du stage, il n'y a aucun contact formel entre le collègue et l'étudiant quand celui-ci se trouve au travail, et en enseignement coopératif il y a de faibles niveaux de supervision par l'établissement : « S'il en était autrement, ce serait une réaction à un problème. »

Cependant, certains programmes obligatoires de pratique professionnelle peuvent être fortement supervisés par l'établissement, des superviseurs de la faculté observant la formation pratique des étudiants :

Nous ne placerions pas un étudiant en stage sans assumer l'entière responsabilité de sa supervision. Les superviseurs font partie de notre programme. Ils interagissent avec le responsable du programme, soulèvent des préoccupations ou des problèmes. Au cours des sessions, les superviseurs observent les interactions des étudiants avec les clients. Après la première rencontre avec le client, l'étudiant prépare des notes d'évaluation et établit des objectifs pour la session, et le superviseur examine ces notes. (Établissement)

Dans la plupart des types d'AIT, lorsque l'établissement offre une supervision, c'est habituellement par des employés plutôt que par des professeurs. Dans les stages coopératifs, les professeurs ne se rendent sur place que « s'il y a un problème, si l'employeur demande une rencontre ou si le professeur s'intéresse à l'employeur à des fins de recherche », a remarqué un informateur clé. Toutefois, les professeurs peuvent jouer un rôle dans les projets de recherche appliquée et d'apprentissage par le service. Un établissement élabore actuellement un manuel expliquant les responsabilités et aidant les professeurs qui participent aux partenariats d'apprentissage par le service.

Surveillance et visites de sites

Malgré leur rôle limité quant à la supervision, la plupart des établissements gardent une certaine forme de contact avec l'étudiant et l'employeur ou partenaire communautaire au cours du programme d'AIT. Cela peut aller d'une simple prise de contact « de courtoisie » par courriel ou téléphone à une visite formelle du site. Les visites de site sont les plus fréquentes au cours des stages coopératifs,

particulièrement lorsque l'employeur est nouveau au programme et peuvent avoir lieu dans le cadre du processus d'évaluation de mi-session entre l'étudiant et le superviseur. Même dans les programmes d'enseignement coopératif, cependant, il y a des variations considérables entre les établissements. Les visites de site sont moins fréquentes dans les autres types d'AIT :

Tous les établissements travaillent différemment mais travaillent bien dans le cadre de leur rôle. Le conseiller en enseignement coopératif téléphone tout au long du stage, nous appuie dans notre rôle et soutient également les étudiants. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous avons certaines interactions avec le bureau de l'enseignement coopératif. Ses représentants peuvent venir nous voir pour une réunion de mi-trimestre. Les gens de [un établissement] viennent de manière habituelle, tandis que ceux de [un autre établissement] viennent à l'occasion et que ceux de [un troisième établissement] ne viennent jamais. (Employeur/partenaire communautaire)

Personne de l'université ne passe visiter les étudiants en stage. Nous avons l'habitude de le faire, mais ne le faisons plus depuis 2005 – la personne qui le faisait a pris sa retraite et aucun budget n'a été prévu pour la remplacer. (Établissement)

Les professeurs de [l'établissement] m'appellent souvent et font le suivi de leurs étudiants, mais nous n'entendons pas parler des autres écoles. (Employeur/partenaire communautaire)

Rôle de l'employeur/partenaire communautaire

Dans la plupart des cas, on s'attend à ce que les étudiants qui participent aux programmes d'AIT aient le même rendement que les employés de plein droit, que leurs services soient rémunérés ou non.

Le superviseur traite l'étudiant comme tout autre employé; nous voulons qu'il cadre avec la culture au travail. (Employeur)

Si les choses ne fonctionnent pas, nous réagissons comme nous le ferions avec un employé – nous en parlons à l'orientation, et nous appliquons une approche de discipline progressive. (Employeur)

Le superviseur donne aux étudiants une orientation sur ce à quoi on s'attend d'eux au travail. Je ne voudrais pas qu'il en soit autrement – les étudiants sont nos employés le temps qu'ils sont ici, et nous appliquons les processus standards des RH. (Employeur/partenaire communautaire)

Qu'ils soient rémunérés ou non, les étudiants doivent faire le même travail : Ils peuvent obtenir un travail rémunéré selon leur rendement. (Employeur/partenaire communautaire)

Le rôle de supervision des employeurs et partenaires communautaires diffère selon les types d'AIT. Les étudiants en programme de stage, les pratiques professionnelles obligatoires, et certaines expériences sur le terrain sont supervisés très étroitement :

C'est là le principal avantage des stages : Vous obtenez une compagne ou un compagnon d'apprentissage qui travaille pour vous, qui vous forme toute la journée pendant de deux à cinq ans. (Établissement)

Les étudiants sont hautement supervisés; ils composent avec des gens vulnérables. Les superviseurs ne les laissent pas seuls. (Établissement)

Tout ce que font les étudiants est supervisé et surveillé. Nous voulons nous assurer de savoir ce qu'ils font. Les coûts sont réduits grâce à la réduction des erreurs et des reprises de fabrication. (Employeur/partenaire communautaire)

Tout comme les compagnons d'apprentissage sont des employés rémunérés chargés de superviser les apprentis, dans certaines professions, comme en soins infirmiers, on emploie des préceptrices et précepteurs pour effectuer cette supervision :

Dans la dernière année du programme, l'étudiant ou étudiante travaille avec un précepteur plutôt qu'avec un professeur. Ce précepteur a le statut d'IA à l'emploi de l'organisme ou de l'hôpital pour travailler directement avec l'étudiant. Dans la plupart des organisations, les précepteurs suivent une formation formelle pour obtenir ce statut, laquelle est supervisée par l'organisme ou hôpital. (Établissement)

En enseignement coopératif, on s'attend que les employeurs aient « une bonne compréhension de ce que fait l'étudiant », mais leur niveau de supervision varie d'un poste à l'autre :

L'étudiant est la responsabilité de l'employeur au cours du volet coopératif. Le niveau de supervision est fonction de l'employeur et du type d'emploi. Certains employeurs assignent les étudiants à des projets seulement, et peuvent assurer très peu de supervision. (Établissement)

Les étudiants obtiennent le même niveau de supervision que les employés ordinaires, sauf qu'ils font davantage d'apprentissage et d'exploration alors qu'ils occupent le poste. (Établissement)

Le genre de supervision requis dépend beaucoup des étudiants. Nous commençons par de faibles attentes, toutefois, en règle générale, ils apprennent rapidement et veulent montrer ce dont ils sont capables. Les premières semaines donnent lieu à beaucoup de « gardiennage », mais bon nombre des étudiants apprennent rapidement et deviennent essentiellement autonomes. (Employeur/partenaire communautaire)

Dans tous les types d'AIT, il se peut que l'on s'attende des employeurs qu'ils fournissent aux étudiants un soutien de mentorat en plus d'une supervision. Certains informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires dans des

organisations de grande envergure ont assigné aux étudiants en AIT des employés « mentors » en plus de superviseurs :

Chaque étudiant est traité comme n'importe quel autre employé et relève d'un gestionnaire. On lui assigne aussi un superviseur pour les tâches quotidiennes [qui] l'oriente et lui donne des conseils. (Employeur/partenaire communautaire)

Outre le superviseur de l'étudiant, un autre mentor informel peut être assigné, habituellement un membre senior de l'équipe de projet, selon le projet. (Employeur/partenaire communautaire)

Je suis le superviseur formel, mais l'étudiant travaille surtout au jour le jour. Chaque étudiant est assigné à un « coach » au sein du personnel qui relève de moi. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela peut être l'exception plutôt que la règle, toutefois, car les informateurs clés des établissements signalent certaines lacunes dans la supervision par les employeurs ou partenaires communautaires :

[L'établissement] s'assure que les étudiants sont mis en contact avec quelqu'un au travail qui peut agir comme mentor. Dans certains cas, les employeurs recherchent un certain nombre d'étudiants mais ne réalisent pas que l'on s'attend à ce qu'ils leur trouvent des mentors. Nous voulons que le travail sur le terrain soit une expérience positive pour les étudiants. Nous ne voulons pas qu'ils soient mis en situation d'échec potentiel, en assumant seuls la charge d'un important projet. (Établissement)

Parfois, les partenaires communautaires assurent une supervision minimale seulement. Nous cherchons à leur faire comprendre leur rôle dans la supervision des étudiants. (Établissement)

Évaluation

Les établissements utilisent une variété d'outils d'évaluation formative et sommative de l'apprentissage des étudiants au cours d'une expérience d'AIT.

Outils d'évaluation

À l'exception des stages, toutes les formes d'AIT impliquent une forme de réflexion et d'autoévaluation des étudiants, quoique l'on tende à moins insister sur la réflexion des étudiants dans les projets de recherche appliquée. Au moyen de journaux de réflexions personnelles, de registres d'observations, de dialogues en ligne ou de discussions de groupe, on peut demander aux étudiants de réfléchir à leurs objectifs d'apprentissage, leurs compétences, l'impact du stage sur leur carrière et leur réussite futures, et sur les améliorations possibles de l'expérience.

Le concept important est pour les étudiants de réaliser combien ils apprennent et l'importance du travail. Nous voulons que les étudiants reconnaissent combien ils ont appris et quelle expérience ils ont acquise. Ils montent des

portfolios de ce qu'ils font : Cela exige une réflexion critique plutôt qu'un simple compte rendu de ce qu'ils ont fait. (Établissement)

La pratique de la réflexion est essentielle à l'apprentissage. Il peut s'agir de documents écrits, de journaux personnels ou de dialogues, mais une note doit y être rattachée. (Établissement)

La plupart des programmes coopératifs, des stages et des projets de recherche appliquée comportent également des outils d'évaluation sommative comme des rapports écrits, des portfolios, des projets ou des présentations en classe, qui doivent fréquemment être approuvés par l'employeur avant d'être soumis au professeur responsable.

En pratique professionnelle obligatoire, l'évaluation se fonde sur la démonstration des compétences professionnelles acquises au cours de l'expérience d'AIT, au moyen notamment de notes de cas et de plans d'intervention pour les infirmières, et d'enseignement en classe pour les enseignants stagiaires. Les apprentis doivent faire la preuve qu'ils ont acquis les compétences particulières exigées pour pratiquer leur métier.

Évaluation de l'employeur/partenaire communautaire

Dans la plupart des cas, les commentaires de l'employeur aident à évaluer l'apprentissage des étudiants au cours du programme d'AIT. Comme l'a expliqué l'informateur clé d'un établissement :

Quand nous parlons aux employeurs du programme d'enseignement coopératif, nous insistons sur les avantages qu'ils peuvent en tirer, comme le crédit d'impôt et les possibilités d'établir des liens avec l'établissement. En retour, nous leur demandons de participer à l'évaluation de l'étudiant. (Établissement)

Les évaluations par l'employeur sont les plus formalisées dans les programmes d'apprentissage, où elles sont la seule source des données utilisées pour évaluer le travail des stagiaires, de même que dans les programmes d'enseignement coopératif. La pratique professionnelle obligatoire et les stages en entreprise dépendent aussi de la rétroaction des superviseurs pour l'évaluation des étudiants. Les projets de recherche appliquée et certaines expériences sur le terrain ont tendance à moins se fier aux évaluations de l'employeur :

L'évaluation est faite par le collège et l'industrie. L'établissement procède à une évaluation formelle, mais l'évaluation du partenaire de l'industrie est plus indirecte et informelle. Il écoute les présentations des étudiants, donne de la rétroaction, et parfois même leur attribue des prix. (Employeur/partenaire communautaire)

Les étudiants des programmes coopératifs remettent à leur employeur/partenaire communautaire un formulaire d'évaluation « intuitive » à remplir et à soumettre à l'établissement, d'ordinaire une liste de vérification faisant place à des commentaires.

Dans les programmes d'enseignement coopératif comprenant des évaluations de mi-stage et de fin de stage, les mêmes critères s'appliquent généralement aux deux.

Les employeurs et partenaires communautaires ont fait état d'un manque d'uniformité entre les établissements dans leur approche à l'évaluation de l'employeur, certains d'entre eux communiquant clairement à ces derniers comment les étudiants doivent être évalués et leur rôle dans le processus, alors que d'autres ne le font pas.

Il est préférable que l'étudiant sache clairement à quoi s'attendre, quand un processus clair d'évaluation s'applique. Celui de [l'établissement] est le mieux organisé, et il a mis en place un réel processus. (Employeur/partenaire communautaire)

Celui de [l'établissement] est beaucoup plus libre; un formulaire de résultats comportant des champs vierges est rempli par l'étudiant et est signé par l'employeur à la fin du trimestre d'enseignement coopératif. Elle ne donne généralement pas beaucoup de valeur. L'autre [établissement] exige un rapport périodique, qui doit comporter du contenu technique. Nous aidons les étudiants à choisir un projet, puis nous les aidons à remplir leur rapport. (Employeur/partenaire communautaire)

Rétroaction des étudiants

Bien que certains établissements procèdent à un « débriefage » avec les étudiants du programme coopératif à la fin de leur expérience, l'information recueillie tend à être de niveau élevé et peut être transmise ou non aux employeurs :

Les étudiants évaluent aussi le travail et remettent leur évaluation au coordonnateur sur le terrain. Il s'agit essentiellement d'une conversation et d'une note, qui ne retourne pas à l'employeur. Ce dernier peut demander qu'on lui communique des commentaires généraux, mais le tout est fait verbalement par le coordonnateur sur le terrain. (Établissement)

Il y a aussi une séance de récapitulation du programme d'enseignement coopératif : Les étudiants remplissent le formulaire de rétroaction et le remettent au bureau de l'enseignement coopératif. Celui-ci nous renseigne sur les tendances : le nombre d'heures, la rémunération, etc., et nous fournit un registre du travail coopératif. (Établissement)

Après la présentation du stage, les étudiants doivent se réunir en petits groupes de discussion pour y réfléchir. Cela nous permet de voir comment ils apprennent, d'évaluer leurs objectifs de carrière et l'efficacité du programme d'études. (Établissement)

Plusieurs des employeurs et partenaires communautaires ayant participé aux entrevues ont manifesté un solide engagement à assurer une expérience positive aux étudiants, et ont expliqué leurs démarches visant à recueillir leurs rétroactions :

J'ai conçu mon propre système pour une évaluation formelle de mi-stage plus approfondie où nous posons beaucoup de questions à l'étudiant, qui nous donne de la rétroaction sur le travail. Il suggère des améliorations ou me dit s'il y a des défis qu'il veut relever. Cela permet à l'étudiant de consacrer davantage d'énergie au poste et au service et de se sentir plus responsable. C'est davantage pour nous que pour l'université. Nous ne faisons cela que depuis quelques années, et nous n'avons pas partagé cela avec l'université, quoique je suppose que nous pourrions le faire. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous organisons des groupes de discussion pour savoir comment s'est déroulée l'expérience des étudiants. Cette expérience peut être fonction de leurs collègues, de leur employeur ou du fait qu'on peut leur avoir demandé plus de types de travail différents que ce à quoi ils s'attendaient. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous obtenons aussi de la rétroaction des étudiants. Nous nous rencontrons chaque semaine pour nous assurer que l'on répond à leurs objectifs et pour discuter des réactions aux situations qui surviennent. (Employeur/partenaire communautaire)

Notes finales

Les notes des étudiants sont établies par l'établissement et habituellement fondées sur une combinaison des réflexions de ces derniers et de travail sommatif, ainsi que de l'évaluation de l'employeur, diverses pondérations étant appliquées à chacun de ces éléments. Le programme d'AIT est habituellement noté réussite/échec ou satisfaisant/insatisfaisant.

Le conseiller en enseignement coopératif évalue le stage de l'étudiant à la lumière des objectifs fixés pour le stage. Il utilise la description de poste, les observations de la visite sur place, les objectifs d'apprentissage de l'étudiant, le rapport de l'étudiant (comprenant l'aperçu du milieu de travail et les objectifs d'apprentissage), et parfois des éléments du portfolio, ainsi que la preuve des heures travaillées. (Établissement)

[L'évaluation] se fonde sur beaucoup plus que seulement les journaux de réflexions personnelles. Les travaux cliniques comprennent une évaluation formelle, un registre et une évaluation des compétences et des évaluations sommative et formative. (Établissement)

Certains informateurs clés – en particulier ceux qui participent à l'apprentissage par le service – ont soulevé des préoccupations à propos de l'attribution de notes aux étudiants en fonction de l'évaluation du superviseur ou de la superviseure.

Nous savons si l'étudiant se rend au stage ou non, mais nous ne pouvons pas savoir avec certitude ce qu'il fait durant ce stage. Nous n'avons qu'une vague idée de cela. Même dans un programme d'enseignement coopératif, qui est beaucoup plus structuré, nous ne savons pas vraiment ce que fait l'étudiant. Voilà la principale difficulté quand on accorde des crédits pour l'enseignement

*coopératif : Comment pouvons-nous savoir ce qu'il fait pour obtenir le crédit?
(Établissement)*

Contrairement aux autres formes d'AIT, dans les programmes d'apprentissage le rendement des étudiants au travail est évalué entièrement par leur employeur et est soumis directement au ministère.

L'évaluation au travail se fait entre l'apprenti, l'employeur et le ministère. Elle est faite par l'employeur et transmise au bureau du ministère, puis autorisée par ce dernier. Le collègue ne connaît même pas les résultats jusqu'à ce que l'apprenti revienne et s'inscrive au niveau suivant. (Établissement)

Soutiens pour les employeurs et partenaires communautaires

Outre l'entente initiale, la plupart des formes d'AIT offrent peu de soutien formel pour aider les employeurs et partenaires communautaires à s'acquitter de leurs responsabilités en matière de supervision et d'évaluation. Toutefois, certains établissements ont élaboré des directives informelles à l'intention des employeurs, et d'autres cherchent à offrir une aide plus structurée :

Nous mettons des directives à la disposition des employeurs sur notre site Web et nous cherchons à rendre celles-ci plus formelles. Pour le moment, elles sont plutôt informelles. (Établissement)

Un manuel des partenariats communautaires est en cours de préparation pour l'automne, où l'on expliquera le rôle et les responsabilités de l'organisme. (Établissement)

En pratique professionnelle obligatoire et dans certains stages pratiques, des soutiens plus approfondis sont souvent disponibles, comme des manuels, de la formation et parfois de modestes honoraires.

Dans certains cas, les travaux cliniques offrent une formation pratique aux précepteurs pour qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux dans l'évaluation des étudiants. (Établissement)

Le superviseur reçoit une orientation au processus. Habituellement, un représentant du collège rencontre le superviseur à l'organisme. Il existe des manuels de programme très détaillés pour les hôtes, lesquels sont révisés chaque année. (Établissement)

La plupart des employeurs sont à l'aise quant au niveau de soutien reçu de l'établissement et ne croient pas avoir besoin de matériel additionnel :

Je n'ai pas eu besoin de soutien de [l'établissement] mais je sais que si cela avait été le cas, j'aurais pu compter sur les gens de là-bas. (Employeur/partenaire communautaire)

Le coordonnateur était disponible pour me conseiller, donc je ne me suis pas senti abandonnée. J'ai reçu de l'information et des conseils sur la façon de traiter avec les étudiants, mais j'ai dû apprendre des choses en cours de route. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous avons passé les deux premières années à essayer de comprendre le fonctionnement, mais de très bons stagiaires nous ont facilité la tâche. Nous n'avons pas vraiment eu besoin de beaucoup de soutien du collègue. (Employeur/partenaire communautaire)

Certains répondants ont indiqué qu'ils ont conçu leurs propres outils.

Nous préparons notre propre guide interne de supervision. (Employeur/partenaire communautaire)

J'ai toujours trouvé très difficile d'évaluer le rendement d'une autre personne. Nous avons tenté de mettre des systèmes en place pour rendre plus facile pour nos superviseurs d'évaluer les étudiants au cours d'une évaluation mensuelle semblable à celle de [l'établissement]. (Employeur/partenaire communautaire)

Un des partenaires communautaires participant aux stages pratiques a laissé croire que plus de soutien aux responsabilités de supervision serait utile, et a mentionné les modules de formation des précepteurs sur le site www.preceptor.ca. De même, certains informateurs clés des établissements ont reconnu qu'il peut y avoir un besoin d'offrir davantage d'assistance :

Certaines organisations peuvent ne pas se sentir à l'aise d'accueillir des étudiants parce qu'elles ne savent pas de quoi il en retourne. Il pourrait y avoir une part de formation comme superviseur d'étudiants. Certains membres du personnel peuvent hésiter à assumer ce rôle. (Employeur/partenaire communautaire)

Il pourrait être nécessaire de mieux former les employeurs aux évaluations. Nous avons un formulaire, et ils sont formés de manière informelle quand ils reçoivent la visite du coordonnateur sur le terrain. (Établissement)

4. Avantages de l'Apprentissage intégré au travail

Avantages pour les étudiants

L'AIT (AIT) suscite une forte approbation comme élément important de l'expérience étudiante, et une longue liste d'avantages perçus pour les étudiants et étudiantes a été établie, avec certains réserves quant à la nécessité de consulter les étudiants directement pour étayer les prétendus avantages. Certains informateurs clés ont insisté sur l'importance d'appliquer les résultats de recherches aux avantages pour les étudiants :

Les étudiants s'en tirent-ils mieux? Nous savons que oui à partir de l'enseignement coopératif, mais qu'en est-il des stages en entreprise? Si nous réalisons qu'ils font une différence dans les taux de réussite des étudiants, devrions-nous les rendre obligatoire? (Établissement)

Nous devons évaluer le taux de réussite des étudiants embauchés au moyen de ce type de formation. Ce genre de formation mène-t-il à l'embauche de gens? Favorise-t-il le maintien en poste? Fait-il en sorte que plus de gens se dirigent vers ce champ d'études? (Établissement)

Certains employeurs ont spéculé que le soutien à l'AIT s'accroîtra chez les parents à mesure que les frais liés aux études postsecondaires continueront d'augmenter :

Les parents n'envoient pas leurs enfants [dans un établissement postsecondaire] simplement pour y étudier : Ils s'attendent à un lien direct entre ce que les jeunes apprennent et ce qu'ils feront après leurs études. (Employeur/partenaire communautaire)

Cheminement professionnel et employabilité

Le rôle de l'AIT dans le cheminement de carrière des étudiants et son impact sur l'employabilité des diplômés ont été perçus par les informateurs clés des établissements et des employeurs et partenaires communautaires comme les avantages les plus convaincants de la participation des étudiants aux programmes d'AIT.

Les employés et professeurs ont identifié l'exploration de carrières et le développement de la clarté professionnelle comme principaux avantages. Les étudiants peuvent utiliser leur expérience de l'AIT pour déterminer si une carrière particulière leur convient, et pour prendre des décisions sur leur champ d'études et le secteur ou l'industrie qu'ils préfèrent. L'AIT permet aux étudiants de « tâter le terrain et faire des choix professionnels informés », et leur donne « une meilleure idée de ce qu'ils veulent faire, et de ce qu'ils recherchent chez un employeur » quand ils entament leur recherche d'emploi. On a accordé presque autant d'importance à la possibilité pour les étudiants d'améliorer leur curriculum vitæ en y incluant le poste en AIT, établir des contacts dans leur champ d'intérêt et développer un réseau de professionnels qui leur serviront de répondants pour leurs études ou emplois futurs. Pour les étudiants qui

trouvent leurs propres stages, le processus d'obtention de postes en AIT permet de parfaire leurs aptitudes à la recherche d'emploi, aux entrevues et à la rédaction de curriculum vitæ. Cet argument a été renforcé par un employeur qui a émis le commentaire suivant :

Il est clair que l'on porte davantage attention au cheminement de carrière dans les programmes d'enseignement coopératif que dans les programmes classiques. Nous pouvons constater une réelle différence dans la qualité des curriculum vitæ, et dans le professionnalisme – en ce qui a trait aux aptitudes à la communication, aux présentations et à l'impression générale – qui viennent avec l'expérience coopérative. (Employeur/partenaire communautaire)

Les employeurs et partenaires communautaires voient la rédaction de curriculum vitæ comme un aspect particulièrement précieux des expériences d'AIT pour les étudiants :

Il leur est donné d'être associés à une très grande compagnie ayant une bonne réputation de qualité. Qu'ils restent ou non avec nous, ils peuvent emporter leur expérience pratique avec eux quand ils entament leur carrière. (Employeur/partenaire communautaire)

S'il a travaillé pour nous, il sera mieux vu. Les employeurs supposeront que l'étudiant est intelligent et débrouillard, car il aura acquis quatre pleins mois d'expérience. (Employeur/partenaire communautaire)

L'AIT offre aux étudiants qui participent à un stage de courte durée la possibilité de préciser leurs objectifs professionnels et le cheminement requis pour les atteindre :

Cela leur donne une idée de ce qui les attend sur le terrain. Ce n'est pas pour tout le monde. Ils peuvent se mouiller, puis décider de la direction où ils veulent aller. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela donne aux étudiants qui y voient un futur domaine d'emploi un objectif à viser. Dans le cas d'une étudiante [qui a travaillé ici], son expérience l'a inspirée à acquérir les compétences de base dont elle avait besoin dans cette industrie. (Employeur/partenaire communautaire)

De nombreux informateurs clés ont fait état de perspectives d'emploi améliorées comme avantage important pour les étudiants. On est d'avis qu'une fois qu'ils se trouvent dans un environnement de travail, les étudiants peuvent prouver leur valeur à leur employeur, un élément essentiel de la réussite sur le marché du travail : « C'est comme une audition où les étudiants peuvent mettre en valeur pourquoi on doit les embaucher. » Certains employés et professeurs ont indiqué que les étudiants, en particulier ceux des programmes d'enseignement coopératif, reçoivent souvent des offres d'emploi avant de terminer leurs études, et ont laissé croire que les étudiants ayant eu une expérience d'AIT peuvent être ne mesure de trouver un meilleur emploi après la fin de leurs études, à un salaire de départ plus élevé.

Application de la théorie à la pratique

Un autre thème commun parmi les informateurs clés des établissements est l'occasion pour les étudiants d'appliquer la théorie à la pratique en milieu communautaire ou de travail réel. En exposant les étudiants à de réels environnements de travail, l'AIT améliore les connaissances pratiques du milieu de travail, du secteur et de l'industrie, et leur permet de « voir la théorie dans le contexte de la réalité ». En pratiquant ce qu'ils ont appris dans leur programme d'études, les étudiants acquièrent de nouvelles aptitudes et de nouvelles compétences. Quand ils reviennent en classe, ils sont mieux préparés pour le reste de leurs cours, et peuvent tirer davantage de leur programme d'études. Il y a des avantages supplémentaires pour les étudiants qui n'ont pas participé à un programme d'AIT, quand les étudiants rapportent leurs expériences avec eux à l'établissement :

Les professeurs aiment avoir en classe des étudiants qui comprennent la réalité et qui peuvent partager leur expérience du fonctionnement du milieu de travail. (Établissement)

Les informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires voient également « l'exposition à la vraie vie » comme avantage important de l'AIT pour les étudiants :

Ils acquièrent une expérience pratique de l'application des théories et modèles de ce qu'ils ont appris. C'est merveilleux quand quelque chose se déclenche, quand ils constatent qu'ils mettent en pratique ce qu'ils apprennent. (Employeur/partenaire communautaire)

Il s'agit d'une excellente occasion pour les étudiants d'apprendre : Il y a des limites à ce que l'on peut apprendre en classe. Ça devrait se passer comme ça à l'avenir; tous les programmes devraient offrir ce genre de possibilité. (Employeur/partenaire communautaire)

Ils ont pu se diriger eux-mêmes du début à la fin d'un projet articulé autour de leur propre vision. On leur a donné la marge de manœuvre pour travailler de manière autonome. Ce genre de collaboration et de créativité ne s'apprend pas en classe. (Employeur/partenaire communautaire)

Acquisition de compétences et perfectionnement

Les informateurs clés à la fois des établissements et des employeurs et partenaires communautaires voient l'AIT comme la préparation des étudiants à arriver sur le marché du travail avec des compétences monnayables, pertinentes et transférables, notamment la capacité d'utiliser une technologie de pointe en milieu de travail, et des compétences générales en communication, en réflexion critique et en collaboration. Ils y voient également une manière de fournir aux étudiants des compétences essentielles au travail comme faire preuve d'assiduité et de ponctualité, savoir s'habiller et se comporter convenablement, avoir le sens de l'organisation et savoir gérer son temps. »

Les étudiants arrivent sur le marché du travail sans savoir comment s'intégrer au personnel, comment arriver au travail à temps ni ce qu'ils doivent ou ne doivent pas faire en milieu de travail – c'est le lot de la génération du millénaire. Bon nombre d'étudiants qui fréquentent [l'université] se sont tant concentrés sur leurs études qu'il leur manque des compétences non techniques et des expériences dans le « vrai monde ». (Établissement)

Cela permet aux étudiants de voir comment les autres les perçoivent lorsque revient l'évaluation. Les étudiants sont parfois étonnés d'apprendre qu'il n'y a pas de norme différente. Cela renforce ce que nous disons aux étudiants. Les employeurs s'attendent à ce que nos étudiants soient bien formés. Cela ne pose donc aucun problème, mais les employeurs recherchent d'autres choses comme une attitude positive, la ponctualité et la volonté de faire partie de l'équipe. (Établissement)

Plusieurs informateurs clés des établissements ont observé que l'AIT procure aux étudiants qui ont peu ou pas d'expérience d'emploi, ou qui ont été exposés uniquement à des emplois dans la fonction publique, des expériences en milieu de travail professionnel de « calibre supérieur ». Un des employeurs laisse croire que l'AIT pourrait avoir une pertinence plus importante sur un marché du travail plus fermé où le taux de chômage est élevé chez les jeunes :

Nous avons beaucoup d'étudiants avec un emploi à temps partiel, mais nous en trouvons maintenant moins. (Employeur/partenaire communautaire)

Enfin, certains informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires ont souligné les gains considérables pour les étudiants découlant du transfert des connaissances de professionnels d'expérience dans le secteur ou l'industrie.

Confiance, perfectionnement professionnel et mobilisation citoyenne

La participation à l'AIT est vue comme améliorant la confiance en soi des étudiants, les programmes de formation d'apprentissage étant désignés par les informateurs clés des établissements comme procurant aux étudiants des niveaux élevés d'autonomie et d'entrepreneuriat.

Le potentiel des programmes d'apprentissage par le service pour « ouvrir les yeux des étudiants à un monde auquel ils n'auraient autrement pas exposés », offrir des expériences qui transforment et permettent une « croissance spirituelle » a été mentionné par les informateurs clés des établissements. L'apprentissage par le service et certains projets de recherche appliquée sont vus comme favorisant une plus grande mobilisation citoyenne et une citoyenneté mondiale, surtout dans les domaines de l'environnement et de la santé, grâce à une sensibilisation accrue aux enjeux mondiaux et à une concentration sur la justice sociale. La composante évaluation de l'AIT était également vue comme avantageuse pour les étudiants, dans la mesure où elle développe les capacités des étudiants à poser un regard critique sur eux-mêmes et à mieux se connaître.

Les étudiants adoptent un mode de vie méditatif. Ils sont observés par des adultes et reçoivent des rétroactions externes, ce qui les aide à atteindre un niveau plus élevé de connaissance de soi. (Établissement)

Les employeurs et partenaires communautaires ont souligné que l'AIT permet aux étudiants d'assumer de réelles responsabilités et leur offre « la chance d'être un meneur », ainsi que des occasions d'élargir leurs intérêts et d'en apprendre davantage sur leur collectivité.

Avantages financiers et autres

Les informateurs clés tant des établissements que des employeurs et partenaires communautaires ont fait état des avantages financiers de la participation à l'AIT quand les étudiants touchent une rémunération pour leur expérience de travail. Les représentants des établissements ont relié cela aux problèmes de financement de l'éducation postsecondaire et à la dépendance potentiellement réduite de l'aide financière aux étudiants et au fardeau de la dette étudiante réduit à la fin des études. Certains d'entre eux ont souligné que les apprentis en particulier peuvent bénéficier de bourses et subventions incitatives pour aider aux frais d'hébergement, de déplacement et de services de garde.

Expérience de travail de qualité

Quelques informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires considèrent la nature « unique » ou « effrénée » de l'environnement de travail même comme l'un des avantages de l'AIT pour les étudiants.

Avantages pour les employeurs et partenaires communautaires

L'importance de mieux comprendre et de communiquer précisément les avantages de l'AIT aux employeurs et partenaires communautaires a été soulignée par l'un des informateurs clés des établissements :

Cela est extrêmement important [...] Il s'agit d'offrir des débouchés aux étudiants. Nous pouvons dire aux employeurs tout ce que nous voulons à propos des façons dont cela améliore la main-d'œuvre mais ils doivent être convaincus des avantages. (Établissement)

Un autre informateur clé des établissements a affirmé qu'une fois que les employeurs connaissent les avantages, non seulement veulent-ils maintenir leur participation, mais ils veulent aussi participer à d'autres types d'AIT : « L'interactivité commence à se produire, et cela est vrai pour tous les types d'apprentissage. » Cette idée a été étoffée dans les entrevues avec les employeurs et partenaires communautaires, dont plus de la moitié étaient motivés à participer à l'AIT par une expérience antérieure positive avec des étudiants en AIT. En outre, tel qu'indiqué dans le profil des répondants, beaucoup d'informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires ont participé à une gamme de programmes d'AIT avec de multiples établissements.

Productivité et prestation de services améliorées

Un bassin fiable de travailleurs qualifiés et compétents, ayant une connaissance de pointe du secteur et qui peuvent fonctionner comme « membres productifs de l'équipe », est vu par les informateurs clés des établissements comme l'un des plus importants avantages de l'AIT pour les employeurs et partenaires communautaires. Cela a été renforcé par les informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires, la majorité desquels ont mentionné les améliorations de productivité et de service comme principale motivation de leur participation initiale à l'AIT, et comme son principal avantage.

Peu importe le type d'AIT, les informateurs clés des établissements ont insisté sur le fait que « les étudiants sont là pour faciliter le travail des superviseurs », et pour fournir de la valeur à leurs organisations hôtes. Ils ont fait remarquer que les étudiants en AIT offrent une « solution pratique à des besoins de dotation en ressources à court terme », en créant une « main-d'œuvre flexible » pour les employeurs. Cela permet à ces derniers de se doter en personnel au cours des périodes de pointe et de couvrir les vacances estivales sans ajouter aux coûts d'embauches permanentes. Les programmes d'AIT permettent aussi aux employeurs d'assumer des projets spéciaux ou de terminer des travaux qui ne se feraient autrement pas en raison de pressions sur la charge de travail à l'interne.

La capacité des apprentis à travailler de manière autonome est considérée comme un avantage important lié aux programmes de formation en apprentissage. Dans les projets de recherche appliquée, les étudiants apportent des connaissances qui peuvent générer des économies de coûts pour les entreprises, repérer de nouvelles sources de recettes et domaines de croissance, et soutenir le développement de nouveaux produits. Pour les organisations du secteur de la santé, les écoles et les organismes communautaires qui offrent des stages supervisés, les étudiants en AIT offrent de la « main-d'œuvre additionnelle », améliorant la capacité de la collectivité à dispenser et entretenir des programmes de qualité élevée. Dans les programmes d'apprentissage par le service, les étudiants sont encouragés à « laisser un héritage » aux organisations qui les accueillent, au moyen du développement de nouveaux outils, documents ou procédés.

Les employeurs et partenaires communautaires ont attesté de la valeur de l'AIT pour améliorer la productivité et la prestation de services.

*Il nous procure de l'aide supplémentaire pour travailler à des projets et libère des gens plus expérimentés pour voir aux parties plus complexes du travail.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Notre exercice financier signifie que les mois d'été sont notre période la plus occupée de l'année. Le cycle de l'enseignement coopératif fonctionne donc bien pour nous. (Employeur/partenaire communautaire)

*Il nous permet de faire davantage de travail en face à face avec les [clients].
(Employeur/partenaire communautaire)*

Le personnel apprécie l'aide. Les étudiants peuvent aider les employés et aider à la gestion de cas. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous sommes un organisme de bienfaisance sans but lucratif [...] Il nous faut des bénévoles pour gérer notre organisation, autrement nous n'y arrivons pas. Les étudiants permettent à nos employés de s'acquitter de leurs tâches. (Employeur/partenaire communautaire)

L'AIT peut présenter des avantages particuliers pour les employeurs et partenaires communautaires qui travaillent auprès de populations diversifiées. Quelques informateurs clés des employeurs ont indiqué qu'ils étaient en mesure de mieux servir les communautés autochtones en raison des perspectives uniques qu'apportaient les étudiants des Premières nations en AIT.

Recrutement, triage et formation

Les informateurs clés des établissements voient l'AIT comme améliorant considérablement les processus de recrutement et d'embauche appliqués par les employeurs en créant un bassin d'employés potentiels ayant les compétences particulières qu'ils recherchent et en leur donnant l'occasion de faire un tri préalable des candidats éventuels à un emploi. En particulier, les périodes de travail en enseignement coopératif ont été décrits comme « périodes de probation pour les nouveaux employés » et comme « entrevues de quatre mois ». En réduisant le temps et les coûts engagés dans le recrutement de nouveaux employés, les informateurs clés des collèges et universités croient que l'AIT est particulièrement utile dans les secteurs caractérisés par un fort roulement de personnel, comme dans les services sociaux.

Des entrevues avec les employeurs et partenaires communautaires ont confirmé la valeur de l'AIT comme stratégie de recrutement. L'amélioration des démarches de recrutement était l'une des raisons les plus fréquemment évoquées pour une participation initiale à l'AIT, et a aussi été identifiée comme avantage important, en particulier quand des postes de niveau d'entrée étaient recherchés et quand la relation était avec un programme spécifique :

Nous nous demandions comment élargir le département, et nous cherchions à recruter de nouveaux talents et à les former. Nous devons composer avec certains problèmes structurels, comme la perte d'employés plus âgés. Nous nous sommes demandé comment nous pouvions nous engager dans l'attraction et la rétention d'employés de talent? Nous sommes un employeur qui verse des salaires médians, situé à l'extérieur de la RGT, avec un roulement élevé, concurrençant d'autres compagnies avec des emplois semblables mais qui paient davantage. Comment pouvons-nous concurrencer efficacement? Nous avons décidé que nous étions les plus concurrentiels au niveau d'entrée. (Employeur/partenaire communautaire)

Le programme est presque taillé sur mesure pour notre industrie. Nous avons entièrement changé nos pratiques d'embauche en conséquence. Nous avons l'habitude d'afficher largement nos postes, mais maintenant nous nous

tournons tout de suite vers le collège et ce programme. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela fait une différence du côté du recrutement. Il est beaucoup plus facile d'embaucher quelqu'un par l'intermédiaire d'un bureau de l'enseignement coopératif que de ne pas le faire. Si quelqu'un se révèle sans être passé par la filière de l'enseignement coopératif, il doit être très concurrentiel [...] Le bureau de l'enseignement coopératif facilite beaucoup notre recrutement. (Employeur/partenaire communautaire)

Créativité et motivation des étudiants

Les informateurs clés des établissements ont déclaré que les étudiants en AIT apportent de nouveaux points de vue « frais » et des façons de penser « sortant des sentiers battus », et qu'ils insufflent aux milieux de travail un sentiment contagieux de dynamisme et d'énergie. Cette opinion a été solidement appuyée par les informateurs clés des employeurs et partenaires communautaires, qui ont souligné combien les étudiants en AIT veulent apprendre, et montré les avantages de leur enthousiasme et de leur point de vue « jeune » pour l'employeur ou l'organisation. Toutefois, même si la majorité des employeurs et partenaires communautaires ont identifié la créativité et la motivation des étudiants comme avantages convaincants de leur participation à l'AIT, assez peu d'entre eux ont mentionné cela comme faisant partie de leur motivation initiale à y participer.

Plusieurs informateurs clés ont indiqué que les étudiants en AIT peuvent aider les entreprises à pénétrer le marché des jeunes :

Si une entreprise établie n'a pas embauché beaucoup dernièrement, elle peut obtenir des opinions différentes et plus jeunes sur les études de marché et orientations de la compagnie. (Établissement)

Nous n'avons pas beaucoup de roulement, et nous stagnons s'il n'y a pas d'injection de sang neuf. Les [étudiants] nous ouvrent à un monde nouveau, avec leur regard neuf, leur énergie et leur dynamisme. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous voulions entendre la voix des groupes de jeunes, avoir un point de vue rajeuni [...] Les étudiants étaient enthousiastes et dynamiques, et il était rafraîchissant d'avoir autour de nous des esprits neufs. Ils ont apporté une contribution créative, et changé le rythme des choses. Nous avons été vraiment impressionnés du temps qu'ils consacrent à leurs tâches et de leur créativité. (Employeur/partenaire communautaire)

La compréhension qu'ont les étudiants de la technologie était reconnue comme atout majeur tant par les entreprises que par les partenaires communautaires. Les étudiants ayant un savoir-faire technologique peuvent suggérer la mise en place de nouveaux outils technologiques et proposer des idées sur l'usage de la technologie pour améliorer les procédés de travail.

Les connaissances des jeunes en matière de réseaux sociaux sont importantes pour les organisations, car elles peuvent aider ces dernières avec des compétences qui sont plus à jour. (Établissement)

Aujourd'hui, les étudiants savent certaines choses que nous ignorons. Ils sont très à l'aise en utilisation des applications informatiques. Nous profitons de leurs connaissances. (Employeur/partenaire communautaire)

Les informateurs clés des établissements font état des avantages pour les employeurs d'avoir à leur emploi des étudiants au programme d'enseignement coopératif hautement motivés ayant un « engagement professionnel à l'égard du travail ». L'un d'entre eux a souligné les mesures de « contrôle de la qualité » mises en place pour assurer que les étudiants « sont engagés à s'acquitter de leur mandat et le trouvent suffisamment important pour faire du bon travail », et qu'il y ait des « pénalités importantes si les étudiants ne font pas du bon travail ». Un des employeurs et partenaires communautaires a fait remarquer que la motivation des étudiants peut être à son comble quand ils participent de leur propre gré : « Cela signifie que nous obtenons des étudiants engagés, enthousiastes et prêts à assumer des tâches au lieu d'étudiants tenus de participer à un stage dans le cadre de leur programme d'études ».

Économies de coûts

Bien que les informateurs clés des établissements du groupe de travail voient les étudiants en AIT comme ressource hautement économique pour les employeurs, relativement peu d'employeurs ou de partenaires communautaires ont mentionné les économies de coûts comme motivation ou avantage.

Selon les informateurs clés des collèges et universités, les employeurs participant à l'enseignement coopératif ou aux programmes de formation en apprentissage réalisent des économies de coûts en faisant contreponds aux frais de main-d'œuvre grâce aux crédits fiscaux gouvernementaux. Les employeurs en programmes coopératifs bénéficient d'employés à plein temps sans avoir à payer des salaires et avantages sociaux pour des employés à plein temps, tandis que les employeurs qui embauchent des apprentis ont des frais salariaux moins élevés. Comparativement aux ouvriers généraux qui peuvent gagner jusqu'à 80 pour cent du salaire d'un compagnon d'apprentissage, le salaire des apprentis représente environ 40 pour cent seulement du salaire versé à ce dernier. Bien qu'il n'existe pas de crédits fiscaux pour subventionner les stages en entreprise, de nombreux stagiaires ne sont pas rémunérés, ce qui donne aux employeurs accès à ce qui constitue essentiellement de la main-d'œuvre gratuite. Dans la plupart des stages professionnels et cliniques, et des programmes d'apprentissage par le service, les étudiants participent directement à la prestation de services, ce qui réduit le coût de dotation en personnel des organisations hôtes et représente un investissement considérable dans la collectivité de la part de l'établissement.

Développement des ressources humaines

Tant les représentants des établissements que ceux des employeurs et partenaires communautaires ont mis en évidence la contribution de l'AIT dans le développement

des capacités du personnel actuel et l'amélioration du moral au travail. Les informateurs clés des établissements ont indiqué que les pratiques professionnelles peuvent être améliorées grâce à la supervision sur le terrain et l'exposition aux nouvelles approches théoriques apportées par les étudiants en AIT. Les personnes employées depuis longtemps peuvent être « habilitées » par les occasions d'agir comme mentors et les superviseurs et de partager leur expertise avec les étudiants dans leur milieu de travail. Le modèle de formation en apprentissage était considéré comme un outil important pour les employeurs afin de mettre à niveau les compétences des employés locaux, et tant la formation en apprentissage que l'enseignement coopératif ont été considérés comme des solutions possibles pour répondre aux pénuries locales sur le marché du travail.

Les employeurs et partenaires communautaires ont insisté sur le rôle de l'AIT dans la création d'une « culture d'apprentissage » au travail et sur les avantages de l'AIT dans le développement de capacités et l'amélioration de la satisfaction à l'égard du travail chez les autres employés :

Cette organisation désire aider les autres et former son personnel à l'interne. Les employés aiment être entourés d'étudiants. Ils aiment pouvoir leur transmettre leurs connaissances, former la nouvelle génération et établir un lien personnel. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela donne aux autres employés la chance de faire de leur mieux. Quand on enseigne une compétence à d'autres, cela nous rappelle nos propres compétences. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela est avantageux pour notre personnel. Si les employés agissent comme mentors et expliquent aux étudiants leurs forces et leurs faiblesses, cela les assure que leurs propres pratiques sont irréprochables : Ils s'améliorent dans ce qu'ils font déjà bien. (Employeur/partenaire communautaire)

Les employés acquièrent de l'expérience en supervision. Ils obtiennent ainsi une idée claire de ce en quoi consiste la supervision d'autres employés. (Employeur/partenaire communautaire)

Plusieurs informateurs clés ont parlé des récompenses qu'ils ont tirées de leur propre expérience de travail avec les étudiants :

Personnellement, j'ai beaucoup aimé l'expérience. Il était gratifiant de les aider à réaliser leur vision. (Employeur/partenaire communautaire)

Comme pour la créativité et la motivation des étudiants, le développement du personnel est mentionné beaucoup plus souvent par les employeurs et partenaires communautaires comme avantage de l'AIT que comme motivation à y participer.

Liens avec l'enseignement postsecondaire

En permettant de resserrer les liens avec les établissements postsecondaires, les programmes d'AIT donnent aux employeurs et partenaires communautaires la

possibilité de commenter les programmes d'études postsecondaires. Un informateur clé rattaché aux programmes universitaires d'enseignement coopératif explique :

Les employeurs veulent être en lien avec une université. Ils peuvent s'engager auprès du département, participer aux soirées d'orientation [...] Ils peuvent avoir accès aux étudiants ayant les compétences les plus poussées. (Établissement)

Les informateurs clés des établissements ont fait remarquer que les employeurs obtiennent un accès à des technologies de pointe, aux installations et à l'expertise disponible à l'établissement postsecondaire quand les étudiants entreprennent des projets de recherche appliquée pour une industrie ou terminent le volet en salle de cours de leur programme de formation en apprentissage. Les programmes d'apprentissage par le service favorisent l'échange de connaissances et permettent aux groupes communautaires de tirer parti de l'expertise disponible à l'université.

Dans les entrevues avec les employeurs et partenaires communautaires, les connexions avec les établissements postsecondaires ont autant de chances d'être mentionnées comme motivation et avantage. La consolidation de la relation avec les établissements postsecondaires est considérée comme un moyen important de d'établir leur marque et d'améliorer leur réputation parmi les étudiants et dans la collectivité :

Notre nom est associé positivement avec un établissement d'apprentissage. Nous voulons être connus comme un organisme pour lequel il fait bon travailler et où faire un stage. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous voulons être vus comme l'un des principaux employeurs pour l'établissement d'une relation avec l'étudiant. Cela rehausse la réputation de notre entreprise. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela accroît notre visibilité. Nous obtenons beaucoup de participants à des programmes d'échange d'étudiants. Ils rapportent ce que nous faisons dans leur pays, où ils partagent ce que nous faisons. (Employeur/partenaire communautaire)

C'est une excellente façon d'établir votre marque. Si les étudiants vivent une expérience mémorable, vous venez d'établir votre marque comme employeur pour qui il fait bon travailler. (Employeur/partenaire communautaire)

Pour se faire une nouvelle image, nous devons être très bons à attirer et retenir des jeunes de talent. Nous devons être engagés activement dans les programmes coopératifs et vus comme un employeur pour qui il fait bon travailler. Cela doit être fait régulièrement et pas seulement à l'occasion. Le bouche-à-oreille se répand très vite entre les étudiants : S'ils ne vivent pas une bonne expérience, ils le disent. (Employeur/partenaire communautaire)

Engagement à l'égard de la collectivité et de la profession

Les informateurs clés des établissements supposent que certains employeurs sont motivés par la volonté de « redonner » à la collectivité ou par « altruisme professionnel » pour développer et soutenir leur profession. Cette perception a été validée dans des entrevues avec les employeurs et partenaires communautaires, qui ont indiqué « faire ce qui est bon pour la société » et établir des liens l'industrie en général ou le champ de pratique à la fois comme motivation pour leur engagement et comme avantage de leur participation.

*L'industrie me tient à cœur et je veux que les meilleurs y travaillent.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Nous aimons aider les étudiants. Il peut être difficile pour eux de trouver des stages dans ce domaine. L'avantage est mutuel. (Employeur/partenaire communautaire)

*Nous avons un intérêt direct à long terme dans les étudiants quand nous les embauchons. Ce domaine est très orienté sur la pratique, et exige une exposition à la pratique. S'ils se retrouvaient sur le marché du travail sans avoir été exposés au domaine, il leur manquerait quelque chose.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Avantages pour les établissements

Le renforcement des partenariats communautaires et l'amélioration de la réputation des établissements et des programmes, et les effets positifs qui s'y rattachent sur le recrutement et la formation d'étudiants et les relations avec les diplômés, sont mentionnés comme les avantages les plus importants de l'AIT pour les établissements postsecondaires.

Partenariats

Dans un certain nombre d'entrevues, les informateurs clés ont abordé la valeur de l'AIT pour démontrer la capacité de réaction et la sensibilité des établissements postsecondaires aux besoins de la collectivité, aux défis et aux problèmes :

*Cela crée des liens extraordinaires entre l'établissement et le monde réel.
(Établissement)*

Cela place nos étudiants et nos enseignants sur le terrain. Il s'agit d'un pont entre les étudiants et la collectivité. (Établissement)

Pour les informateurs clés des collèges, l'AIT renforce les relations actuelles et positionne le collège comme « contemporain, apte à réagir et d'avant-garde » :

Le collège a pour mandat d'être étroitement lié à la collectivité et de répondre à ses besoins. (Établissement)

Il s'agit surtout de connectivité : Les entreprises se connectent sur le collègue comme ressource, et il est utile pour les étudiants de participer. (Établissement)

En comparaison, les informateurs clés des universités ont mis en évidence les occasions qu'offre l'AIT pour créer de nouveaux partenariats en changeant les perceptions que la collectivité a de l'établissement. Au lieu d'un établissement distant vu comme une « tour d'ivoire », l'université devient un partenaire communautaire actif et une ressource communautaire précieuse, en particulier dans le cas de l'apprentissage par le service.

Les universités souffrent depuis des années de la perception qu'elles sont inutiles, et qu'elles ne préparent pas les étudiants pour le vrai monde. (Établissement)

Cela nous donne une occasion sans pareille de rayonner dans la collectivité, de joindre des gens qui ne connaissent pas notre existence ou ne réalisent pas tout ce que nous faisons. [Cela] nous permet de tâter le terrain dans différents domaines et ouvre davantage de portes quand les gens nous voient travailler dans ces domaines. (Établissement)

De solides partenariats entre les établissements d'enseignement postsecondaire et les employeurs locaux étaient jugés importants pour accroître la réceptivité des employeurs aux programmes d'AIT, et pour recruter de nouveaux employeurs au moyen du bouche-à-oreille. En apprentissage par le service, les partenariats favorisent le développement des étudiants en tant que futurs dirigeants communautaires.

Réputation des établissements

De nombreux informateurs clés ont souligné l'impact positif des programmes d'AIT sur la réputation des établissements en améliorant la compétence et la qualité des diplômés et en établissant la valeur de leurs programmes d'études postsecondaires :

La réputation que nos étudiants se taillent dans le monde des entreprises aide l'université à se faire la sienne et fait en sorte que davantage d'employeurs embauchent nos étudiants. (Établissement)

Quand les étudiants deviennent disponibles, l'industrie est étonnée de ce qu'elle voit. Les compétences que les étudiants lui apportent font bien paraître le collègue. (Établissement)

Les taux accrus d'emploi et de satisfaction des diplômés et des employeurs sont des indicateurs importants pour le secteur collégial, et en conséquence rehaussent l'image de l'établissement. Au niveau universitaire, l'AIT était perçu comme permettant d'améliorer les taux de réussite des diplômés et des écoles professionnelles, ce qui constitue un aspect important de la réputation de l'université.

Recrutement des étudiants et marketing

L'AIT est perçu comme un outil efficace pour le recrutement à l'établissement et au programme :

Certains étudiants ont indiqué que c'est la raison pour laquelle ils ont décidé de fréquenter notre établissement. (Établissement)

Il est de notoriété publique que l'enseignement coopératif aide les étudiants à trouver de meilleurs emplois mieux rémunérés. Il s'agit certainement de valeur ajoutée [pour le recrutement]. (Établissement)

Les étudiants recrutent d'autres étudiants en étant actifs au travail. (Établissement)

Relations avec les diplômés et développement

La réputation améliorée de l'établissement peut entraîner un soutien financier accru pour les bourses d'études, le financement des immobilisations, les fonds de dotation ou les autres projets de l'établissement, surtout par suite de contacts avec les diplômés.

Les informateurs clés ont décrit l'AIT comme un canal précieux pour que les établissements gardent contact avec les diplômés, étant donné que les « étudiants qui voient de la valeur dans le programme d'études coopératives tendent à devenir des diplômés engagés ». Les informateurs clés des collèges et des universités signalent que la majorité de leurs employeurs participant au programme coopératif et aux stages en entreprise sont des diplômés, qui « croient au programme et qu'ils ont une dette envers lui » ou qui ont un sentiment de responsabilité professionnelle et une obligation envers la profession.

Les anciens croient avoir la responsabilité d'embaucher des étudiants parce qu'ils sont passés par le programme eux aussi. Cela fait partie de ce qu'ils ont accepté de faire quand ils ont adhéré au programme. (Établissement)

En plus de fournir aux étudiants des possibilités d'AIT, les diplômés deviennent aussi des ambassadeurs de l'AIT, ce qui est particulièrement important quand les programmes sont mis sur pied :

Une fois que nous commençons à inclure des diplômés dans les programmes, cela nous aide, à la fois parce que les diplômés embauchent des étudiants et parce que les employeurs voient ce qu'un finissant de ce programme peut faire. Maintenant je comprends ce dont un étudiant au programme d'enseignement coopératif de ce programme est capable. (Établissement)

Des diplômés sympathiques font du milieu de travail « un environnement convivial [...] les gens connaissent bien le programme et en parlent positivement ».

Amélioration des programmes

La participation des employeurs et des membres de la collectivité aux programmes d'études postsecondaires améliore le contenu du programme et aide les établissements à se tenir à jour. Les employeurs et organismes hôtes qui sont représentés aux comités consultatifs des programmes peuvent donner de la rétroaction en matière de contenu et conseiller les établissements postsecondaires sur les besoins des programmes et les changements dans leur secteur. La faculté peut ensuite adapter et améliorer les cours en fonction de leurs expériences de l'AIT et des commentaires des employeurs et partenaires communautaires.

*Nous sommes en mesure de maintenir une relation très solide avec les intervenants dans la collectivité locale et élargie parce qu'ils sentent qu'ils s'approprient en partie la formation. Ils ont un sentiment de responsabilité.
(Établissement)*

Les partenariats en apprentissage par le service améliorent la compréhension et le respect mutuels, et pour faciliter l'apprentissage réciproque des défis auxquels la collectivité doit faire face.

Les établissements préparent les étudiants à travailler dans la collectivité. La collectivité doit pouvoir se fier aux établissements pour comprendre leurs besoins. (Établissement)

5. Défis

Point de vue des établissements

Tâches administratives

Du point de vue des informateurs clés des établissements d'enseignement, la gestion de l'important volume de tâches administratives associées à la mise au point et à l'exécution des programmes d'AIT représente le principal défi relatif à l'offre d'activités d'AIT aux étudiants et étudiantes. En plus du travail préparatoire considérable requis pour lancer le programme, la recherche d'activités d'AIT et la gestion du travail de supervision nécessitent un engagement permanent en temps :

Le personnel de l'université consacre le plus clair de son temps à la planification du stage en entreprise, à la coordination et aux tâches administratives et autres qui ont lieu avant le stage. (Établissement)

La recherche, le maintien et l'établissement de l'horaire des stages prend un temps fou. Le personnel et les professeurs doivent faire le travail de terrain requis pour obtenir les stages. (Établissement)

Ces programmes exigent un soutien administratif incroyable, dont on ne tient pas toujours compte quand on les met sur pied. Pour s'assurer qu'ils durent, les concepteurs de programmes ne devraient pas oublier ce que ça prend pour les faire fonctionner. (Établissement)

Le travail quotidien de supervision des étudiants est presque en soi un travail à temps plein. (Établissement)

La supervision constitue le principal défi. Le [superviseur] doit assurer une supervision adéquate et veiller à ce qu'il n'y ait pas d'abus, c'est-à-dire qu'on ne profite pas de l'étudiant. (Établissement)

Les projets de recherche appliquée menés pour le compte de l'industrie et les activités d'apprentissage par le service exigent une attention particulière pour assurer l'atteinte de résultats spécifiques à chaque industrie ou partenaire communautaire :

C'est un élément central de notre travail, mais ça représente de longues heures de gestion de projets pour un petit bureau de recherche comme le nôtre. Gérer des étudiants prend plus de temps que gérer des professionnels. Les collègues qui offrent des activités d'apprentissage par projet DOIVENT maintenir un bureau de recherche interne. (Établissement)

Le modèle de stage individuel unique est moins exigeant pour l'établissement. Les stages sont offerts de façon régulière et ne changent pas beaucoup d'année en année. Le modèle de projets d'équipe permet à plusieurs étudiants de participer au même projet d'un organisme. Ce modèle est très prisé des organismes et des étudiants, mais est très exigeant pour l'établissement. Bon

nombre des projets sont ponctuels [...] Ils ne sont pas viables et peuvent difficilement être reproduits l'année suivante car le personnel n'est pas disponible durant l'été pour concevoir et planifier les projets de l'automne. (Établissement)

La gestion du risque et la surveillance continue du respect de mesures réglementaires en évolution peuvent aussi gruger beaucoup de temps. Les questions de responsabilité peuvent être nombreuses, surtout dans le cas d'activités d'apprentissage par le service qui nécessitent des déplacements à l'étranger. On doit conclure des ententes contractuelles, juridiques et officielles qui indiquent clairement les responsabilités de l'étudiant ou l'étudiante et de l'employeur ou du partenaire communautaire. Certaines activités d'AIT exigent des habilitations de sécurité ou des vérifications du dossier criminel, et l'obtention des documents pertinents peut constituer un processus long et coûteux pour l'étudiant et l'établissement.

Les établissements doivent investir des ressources financières considérables pour mettre en place les structures administratives requises afin d'appuyer la coordination et la prestation des programmes d'AIT. Cela présente un défi particulier en période de restrictions budgétaires, alors qu'on exige du personnel qu'il en fasse « plus avec moins » :

Notre difficulté provient des coûts qui y sont rattachés sur le plan financier. Nous devons avoir les ressources nécessaires pour combler les attentes des étudiants, qui seront plus grandes en raison du volet coopératif. Ce n'est pas facile pour l'établissement, qui connaît des difficultés financières. (Établissement)

Offre et demande d'activités d'AIT

De nombreux informateurs clés ont fait part de la difficulté d'atteindre un équilibre entre le nombre d'inscriptions et le nombre d'occasions d'effectuer une activité d'AIT de qualité, compte tenu du nombre croissant d'étudiants nécessitant des expériences de travail et du nombre limité d'employeurs et de partenaires communautaires prêts à offrir des activités d'AIT. Le fait de ne pas atteindre cet équilibre peut avoir des répercussions sur les inscriptions, l'acquiescement par l'établissement de ses responsabilités, ainsi que la qualité et la viabilité des programmes.

Dans le cas du modèle coopératif cyclique, nous pourrions perdre des employeurs si nous ne pouvions pas leur fournir d'étudiants [durant l'été] lorsqu'ils en ont le plus besoin. (Établissement)

Les employeurs et membres de la collectivité participants peuvent être contraints de limiter le nombre d'étudiants qu'ils accueillent en raison d'un manque d'espace ou de la résistance des syndicats, qui y voient une façon de combler des postes syndiqués à l'aide d'employés temporaires. Dans le secteur bénévole, les organismes ont habituellement peu d'employés et de ressources financières, et un roulement de personnel considérable, ce qui limite leur capacité d'offrir des expériences d'AIT à des étudiants. Certaines personnes pourraient aussi penser que les étudiants vont créer « un stress additionnel » ou « gêner » l'organisation plus qu'ils ne l'aident.

Les stages sont difficiles à trouver. On presse le citron partout. Les employeurs qui ont dû réduire leurs effectifs ne pensent pas à offrir des stages. (Établissement)

Cela cause des défis particuliers pour les étudiants des secteurs des soins de santé qui doivent accumuler des heures de stage clinique pour obtenir le droit d'exercer. Malheureusement, le personnel clinique se retrouve sollicité de toutes parts, ou s'épuise et quitte la profession.

Dans le secteur des soins de santé, les stages pratiques ou cliniques sont limités [...] Cela restreint le nombre d'étudiants dans le programme parce que nous ne pouvons pas offrir les stages, même s'il y a une pénurie de main-d'œuvre. (Établissement)

Dans un tel contexte, les établissements locaux rivalisent les uns avec les autres afin de trouver des stages pour leurs « programmes existants, programmes en expansion et nouveaux programmes », et doivent aussi faire concurrence à des établissements scolaires d'autres régions qui pourraient être forcés à étendre leurs recherches de stage en raison de taux de chômage locaux élevés et d'une économie locale en difficulté. Les étudiants qui doivent se déplacer dans une autre région pour effectuer un stage se heurtent à des frais additionnels, tandis que le manque de possibilités locales peut les décourager de participer à des programmes coopératifs :

Des étudiants pourraient se demander pourquoi s'inscrire à un programme coopératif quand ils peuvent obtenir leur diplôme et accéder au marché du travail plus rapidement en suivant un programme régulier. (Établissement)

Même lorsque l'offre et la demande s'équilibrent, le jumelage de l'employeur avec le bon étudiant exige une planification minutieuse. Plusieurs informateurs clés ont souligné les difficultés inhérentes au jumelage des étudiants étrangers et des étudiants ayant besoin de soutiens particuliers :

L'intégration des étudiants étrangers en milieu de travail peut présenter des défis sur le plan culturel. Ces personnes ont des antécédents très différents et de petites choses, comme la façon d'interpréter une expression, peuvent compliquer la situation. (Établissement)

Les étudiants les plus doués sont les plus susceptibles d'avoir du succès [au sein d'un programme coopératif]. Mais qu'arrive-t-il aux étudiants qui en ont le plus besoin? [...] Il peut être nécessaire d'offrir d'autres programmes [d'AIT] aux étudiants qui ont besoin de plus d'aide et peuvent ne pas avoir autant de succès au sein d'un programme coopératif, comme les étudiants étrangers. (Établissement)

Pressions économiques et financières

Parmi les autres défis associés à la mise au point et à l'exécution de programmes d'AIT qui ont été couramment cités figurent l'incertitude économique et les pressions financières exercées sur les employeurs et partenaires communautaires. Bien que les

informateurs clés des établissements aient incluent les économies de coûts au nombre des avantages des programmes d'AIT pour les employeurs, ils ont aussi fait remarquer que la participation à l'AIT peut ne pas être rentable pour certains employeurs. Même lorsque les employeurs obtiennent des crédits d'impôt en vue de leur participation à des programmes d'enseignement coopératif ou de formation en apprentissage, ces crédits ne représentent qu'un remboursement partiel et ne s'appliquent pas aux stages en entreprise ou autres activités d'AIT.

Dans le cas des programmes de formation en apprentissage, un informateur clé a fait mention d'une augmentation annuelle d'environ 6 pour 100 des coûts d'embauche d'un apprenti ou d'une apprentie en milieu de travail, comparativement à une hausse annuelle de 1 pour 100 seulement des subventions applicables, une situation qui ne fait qu'accroître chaque année l'écart entre les coûts et le soutien financier. Les plus petits employeurs peuvent hésiter à embaucher des apprentis en raison du risque qu'ils quittent l'emploi après l'obtention du titre professionnel pour aller occuper des postes mieux rémunérés ailleurs.

Point de vue des employeurs et partenaires communautaires

Les employeurs et partenaires communautaires se heurtent naturellement à des défis différents de ceux des professeurs et employés des établissements, même si certaines similarités peuvent être établies.

Pressions économiques et financières

Pour bon nombre d'employeurs et de partenaires communautaires, les pressions économiques et financières représentent un obstacle à la participation aux programmes d'AIT.

L'argent est toujours un problème. Notre décision de conserver ou non un étudiant repose toujours sur des questions budgétaires. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous ne pouvons pas offrir de salaire en raison de restrictions budgétaires. Nous en avisons les étudiants dès le début. Certains choisissent alors d'accepter un stage coopératif rémunéré ailleurs. (Employeur/partenaire communautaire)

Charge de travail et personnel

L'affectation des ressources humaines nécessaires pour superviser les étudiants participants et le temps à consacrer à leur « supervision constante » crée aussi des difficultés. Cela peut exacerber les pressions économiques et compliquer la gestion des charges de travail internes.

Mettre les stages en branle peut représenter un fardeau; le personnel doit agir à titre de mentor. (Employeur/partenaire communautaire)

Parfois, il faut demander aux superviseurs si c'est le bon moment d'accueillir un étudiant. [L'établissement] nous a demandé d'accueillir un étudiant, mais il aurait fallu faire plusieurs rajustements pour assurer sa supervision; ce n'était pas le bon moment. (Employeur/partenaire communautaire)

D'autres questions de ressources humaines peuvent créer une résistance interne envers la participation aux programmes d'AIT. Ces questions incluent les compétences requises par le personnel qui supervise la pratique professionnelle :

Certains chefs de secteur d'activité ne sont pas familiers avec le programme et peuvent avoir plus de difficultés à en reconnaître la valeur. (Employeur/partenaire communautaire)

Les enseignants en milieu de travail doivent avoir cinq ans d'expérience pour encadrer des enseignants stagiaires. Il est important que les étudiants aient un mentor chevronné, mais cette condition limite le nombre d'employés pouvant encadrer les stagiaires. (Employeur/partenaire communautaire)

Processus des établissements d'enseignement

La complexité des processus internes des établissements posent des difficultés pour bon nombre des employeurs et partenaires communautaires, plus particulièrement ceux qui collaborent avec plusieurs établissements. Les informateurs clés ont cité le « manque de cohérence » des procédures et échéanciers de différents établissements, les difficultés rencontrées quand la gestion des programmes d'AIT est effectuée par des professeurs disposant de peu de temps ou d'expérience, les limites de la technologie utilisée pour faciliter les processus et le manque de suivi de la part des établissements.

Du point de vue d'un employeur, la qualité et la structure des programmes coopératifs varient considérablement d'un établissement à l'autre. Certains établissements facilitent le travail d'organisation des entrevues avec les étudiants dont doivent se charger les employeurs. (Employeur/partenaire communautaire)

Certains établissements n'ont pas de bureau des stages et refilent le travail aux professeurs, qui peuvent avoir de la difficulté à gérer le programme du coin de leur poste de travail ou ne pas en connaître les exigences. (Employeur/partenaire communautaire)

Le logiciel utilisé par le bureau de l'enseignement coopératif est utile mais nécessite une mise à niveau. Certaines fonctions ne fonctionnent pas. Nous avons manqué des délais d'affichage en raison de problèmes de logiciel. (Employeur/partenaire communautaire)

Certains établissements font un petit effort de plus. Ils prennent le temps d'envoyer une carte de remerciement ou de se présenter sur le lieu de travail. On voit rapidement si c'est une priorité ou non pour l'établissement. (Employeur/partenaire communautaire)

Quelques informateurs clés ont souligné l'importance pour les établissements de bien connaître leurs étudiants, pour faciliter la participation des employeurs aux programmes d'AIT :

*Les établissements doivent clairement savoir quels programmes conviennent aux employeurs. Nous avons reçu des étudiants en entrevue qui n'avaient clairement pas les antécédents et la scolarité dont nous avons besoin. Cela signifie qu'il nous faut déterminer pourquoi nous devrions embaucher leurs étudiants. Ils devraient nous aider à trouver le bon candidat, sinon nous nous replierons sur ce qui a fonctionné dans le passé. Les établissements devraient pouvoir nous dire pourquoi nous devrions embaucher leurs étudiants.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Plusieurs informateurs clés ont souligné l'importance d'établir des liens personnels entre l'établissement et les employeurs et partenaires communautaires, en insistant sur le fait que les employeurs et partenaires communautaires doivent savoir à qui s'adresser :

*Le processus est un peu plus difficile lorsqu'on ne connaît pas les participants – ont n'est pas familier avec le processus où les gens à qui parler. C'est plus facile quand on connaît le processus et les personnes qui y participent.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Offre et demande d'activités d'AIT

Comme les informateurs clés des établissements d'enseignement, plusieurs employeurs et partenaires communautaires ont reconnu l'influence de l'offre et de la demande lorsqu'il s'agit de décider ou non de participer aux programmes d'AIT.

Notre capacité d'offrir des stages varie; elle dépend des besoins des différents services et de la période de l'année. Nous ne sommes pas aussi occupés durant les périodes creuses. (Employeur/partenaire communautaire)

*Même si nous aimerions les accueillir, c'est parfois difficile en raison de l'horaire de l'événement et de leurs disponibilités. Le calendrier du programme et les horaires de travail ne concordent pas toujours avec nos échéanciers.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Quelques informateurs clés ont fait mention de difficultés passées à obtenir des étudiants pour combler des postes disponibles.

Durée du stage

Qu'ils aient participé à des programmes de congés d'études fractionnés ou de stages continus d'une durée de sept semaines à quatre mois, bon nombre d'informateurs clés considéraient que la durée des activités d'AIT constituait un obstacle, et ont dit préférer conserver plus longtemps les étudiants dans le milieu de travail.

Nous accordons toujours la priorité aux étudiants qui effectuent un stage dans le cadre de leur programme, mais des stages d'un ou deux jours par semaine pendant quelques semaines ne nous conviennent pas très bien. Il faut du temps pour former les étudiants, les intégrer au système et régler toutes les questions logistiques. Les étudiants doivent rester plus longtemps pour pouvoir participer à toutes les étapes. (Employeur/partenaire communautaire)

Pour une grande organisation comme la nôtre, qui embauche beaucoup d'étudiants, il est dangereux de constamment perdre les stagiaires et de devoir tout recommencer la formation, l'orientation. Cela se met rapidement à déranger le personnel à temps plein, qui doit toujours donner la formation. Ce n'est pas efficace, ça gruge le temps des employés. Un stage de huit mois effectué par la bonne personne peut nous être bénéfique. D'après moi, tous les employeurs préféreraient de plus longues périodes de stage. (Employeur/partenaire communautaire)

Qualité des étudiants

Certains informateurs clés ont eu de la difficulté à trouver des étudiants qui avaient les compétences requises.

Parfois, les étudiants n'ont pas le niveau de professionnalisme que nos clients exigent. Ils ne comprennent pas toujours quel niveau de responsabilité est requis. Il y a plus d'étudiants problématiques que de bons étudiants. Cela gruge beaucoup de mon temps. (Employeur/partenaire communautaire)

Le défi se situe au niveau du contrôle de la qualité et du manque de compétences de base. Je ne suis pas ici pour vérifier les appels téléphoniques, le calendrier social des jeunes; j'ai d'autres choses à faire [...] On aurait dit que le responsable des stages était plus intéressé par le poste que l'étudiant. (Employeur/partenaire communautaire)

C'était une perte de temps complète. Nous n'avons pas pu utiliser leur produit et ce n'était pas satisfaisant pour eux. Les étudiants ne semblaient pas comprendre l'importance de se présenter aux rendez-vous, de répondre aux courriels. Ils ne reconnaissaient pas le besoin d'aborder tous les contacts de façon professionnelle. (Employeur/partenaire communautaire)

Un informateur clé a émis l'hypothèse que l'âge des étudiants peut être un facteur contributif :

Les étudiants sont trop jeunes, trop inexpérimentés. Cette génération d'étudiants a des aptitudes à la vie quotidienne limitées. Ils ne sont peut-être pas prêts pour ce type d'accompagnement à l'âge de 17 ans. (Employeur/partenaire communautaire)

Un autre informateur clé a indiqué que la participation continue de l'organisation aux programmes d'AIT dépendrait en partie de la qualité des étudiants :

Tant que la qualité des étudiants admis au programme demeure élevée, nous continuerons d'en embaucher. Si [l'établissement] change ses normes d'admission ou son programme, nous pourrions réviser notre position. Entretemps, nous continuerons de participer. (Employeur/partenaire communautaire)

Contraintes en milieu de travail

Certains informateurs clés ne pouvaient pas participer autant qu'ils le souhaitaient aux programmes d'AIT en raison de contraintes d'espace et d'un manque de postes de travail et de matériel informatique.

Gestion des attentes

Des informateurs clés d'employeurs et de partenaires communautaires se sont faits l'écho des propos des professeurs et employés des établissements participants concernant le besoin de clarifier les rôles et attentes de chacun. Il a été reconnu que cela avait de l'importance pour toutes les personnes qui collaborent avec des étudiants participants : les étudiants eux-mêmes, les professeurs et le personnel des établissements, les employeurs et partenaires communautaires, leurs employés et, dans certains cas, leurs clients.

Emplacement du milieu de travail

Quelques employeurs et partenaires communautaires ont fait état de problèmes liés à leur emplacement, qui rendaient leur milieu de travail moins attrayant aux yeux des étudiants ou limitaient leur capacité de nouer des relations avec les établissements situés à l'extérieur de leur région.

L'établissement de liens avec des établissements de l'extérieur de la localité peut créer des difficultés sur le plan logistique. Les établissements de l'extérieur ne communiquent pas avec nous. (Employeur/partenaire communautaire)

Tâches administratives

Deux informateurs clés ont fait mention de difficultés liées à l'obtention de visas pour les étudiants étrangers dans le cas d'une prolongation de la période de travail ou au temps requis pour obtenir les habilitations de sécurité requises par l'industrie.

Des pressions financières ont forcé certains employeurs à cesser d'embaucher des étudiants des programmes coopératifs, ou à réduire leur participation à ces programmes, pour accueillir plutôt des stagiaires non rémunérés. Dans le domaine des sciences sociales, les programmes coopératifs sont très limités en raison du fardeau particulier que constitue la rémunération des étudiants pour les organisations du secteur bénévole. Les réalités budgétaires ont aussi des effets sur la participation des PME à des projets de recherche appliquée :

Certaines compagnies peuvent avoir très peu d'argent à consacrer aux projets de recherche appliquée, surtout si elles ont besoin d'y affecter du personnel et de rémunérer les étudiants. (Établissement)

Même lorsqu'ils n'ont pas à payer de salaires, les employeurs peuvent hésiter à participer aux programmes d'AIT en raison des coûts indirects engagés pour la supervision et la surveillance :

Les entreprises qui accueillent des stagiaires doivent consacrer temps et argent à les former. Et quand l'étudiant est enfin formé, le stage tire souvent à sa fin. Certains employeurs pourraient préférer embaucher des étudiants des programmes coopératifs; ils doivent les payer mais obtiennent un montant en retour pour aider à compenser les coûts. (Établissement)

Les étudiants qui participent aux programmes d'AIT se heurtent aussi à des obstacles financiers lorsqu'on tient compte des coûts de déplacement et de subsistance, surtout s'ils doivent se reloger.

Un stage en entreprise non rémunéré de 15 semaines peut en réalité coûter des sous [à l'étudiant]. (Établissement)

Gestion des attentes

Plusieurs informateurs clés ont insisté sur le besoin d'expliquer clairement les objectifs du programme à tous les partenaires — y compris le personnel enseignant, les employeurs et les organismes participants, et les étudiants eux-mêmes — afin de gérer les attentes, d'éviter que ne change la portée du projet et de veiller à ce que l'on tienne compte des buts de chacun des partenaires.

Cela peut être difficile pour les employeurs qui n'ont pas été exposés à la génération du nouveau millénaire, laquelle est quelque peu différente du travailleur moyen d'il y a 20 ans. Ce n'est pas un gros problème, mais ce l'est pour certains employeurs [...] Il faut préparer les étudiants et les employeurs. (Établissement)

Parfois, les professeurs et les employeurs voient la situation bien différemment et il se crée un fossé entre les attentes des professeurs par rapport à l'apprentissage des étudiants et celles des employeurs par rapport au travail. Les employeurs veulent que les étudiants aient acquis des compétences spécifiques mais les professeurs [l'université] ne considèrent pas que ce soit à eux de leur enseigner. (Établissement)

Il est très important d'expliquer correctement les choses. (Établissement)

Parfois, les étudiants ne prennent pas au sérieux leur participation à l'AIT et ne sont pas prêts à assumer leurs responsabilités en tant que partie prenante du processus :

Depuis les trois dernières années, l'engagement des étudiants par rapport au processus a tendance à diminuer. Les étudiants semblent moins bien comprendre les conséquences de ne pas rédiger une bonne lettre de présentation ou de ne pas envoyer de nombreux curriculum vitae. Est-ce générationnel? La faute aux établissements? Les étudiants semblent penser que c'est à l'établissement de s'occuper d'eux car ils paient pour leurs études. Ils s'attendent à ce que l'on fasse le travail à leur place. (Établissement)

L'engagement continu des étudiants par rapport aux stages coopératifs manque. [...] Ils n'en voient pas la valeur en tant qu'outil de formation et n'apprécient pas l'occasion qu'ils représentent. (Établissement)

Dans un même ordre d'idée, certains employeurs peuvent tenter d'échapper à leurs obligations au sein du partenariat :

Les employeurs peuvent abuser des étudiants en leur donnant trop de travail exigeant, en les malmenant verbalement [...] en leur donnant trop à faire avant qu'ils ne soient prêts. (Établissement)

C'est le niveau de contrôle que les employeurs veulent exercer sur les étudiants [...] Nous devons suivre un programme d'études et des normes gouvernementales, mais les organisations veulent que les employés agissent différemment et cessent de suivre le programme d'études. (Établissement)

Les informateurs clés étaient d'avis qu'il est particulièrement important de gérer les relations lorsque surviennent des difficultés; celles-ci peuvent compromettre non seulement les activités d'AIT futures, mais également les services offerts par l'organisme participant.

Quand la situation ne va pas, quand l'étudiant et l'employeur ne sont pas bien jumelés ou quand l'étudiant se conduit mal, il peut être difficile de bien gérer la relation avec l'employeur [...] Si l'employeur participe pour la première fois au programme et que son expérience est négative, son impression [du programme] et de [l'établissement] peut être gâtée et il pourrait hésiter à participer de nouveau. (Établissement)

Les stages sont difficiles à trouver. Nous leur accordons beaucoup de valeur et assurons un suivi rapide lorsque des problèmes surviennent. (Établissement)

La qualité des projets de recherche associés à un cours est généralement moins bonne. Nous avons élaboré des stratégies pour résoudre la situation, par exemple en affectant plus d'une équipe au même projet. (Établissement)

Partis pris des établissements et manque de soutiens

À l'exception des stages nécessaires à l'obtention du titre professionnel, certains informateurs du niveau universitaire ont fait état d'un parti pris contre les programmes d'AIT, et de la perception selon laquelle ces programmes conviennent mieux au niveau collégial qu'au niveau universitaire :

Sur certains campus universitaires, ils ne reçoivent pas l'attention et le financement qu'ils méritent. On semble mettre l'accent sur la recherche universitaire plutôt que les expériences en milieu de travail. (Établissement)

Ils sont considérés comme des activités non universitaires, périphériques. Les gens ont l'impression qu'ils n'ont pas leur place à l'université. (Établissement)

À l'inverse, le secteur collégial pourrait avoir un parti pris pour les formes de travail professionnelles et dénigrer l'apprentissage par le service en tant que forme d'expérience de travail légitime.

Au sein des établissements, on observe des préjugés à l'égard de certains programmes d'AIT :

Il a fallu se battre pour inclure l'expression 'apprentissage fondé sur l'expérience' au vocabulaire. Les gens ont l'impression que rien ne se compare à l'enseignement coopératif. (Établissement)

La formation en apprentissage pose aussi des défis pour les établissements étant donné qu'elle est gérée par le ministère plutôt que l'établissement postsecondaire, selon les règles établies par le ministère. Les bureaux de l'apprentissage du ministère sont responsables du recrutement des apprentis, de la promotion des programmes de formation en apprentissage et de l'achat de places pour la formation en apprentissage dans les collèges. Des pressions additionnelles en lien avec les ratios en milieu de travail, les conventions collectives et le sous-financement des programmes de formation en apprentissage par rapport aux programmes postsecondaires réguliers limitent le nombre d'apprentis pouvant être embauchés. Cette situation réduit le niveau de flexibilité des programmes de formation en apprentissage et en complique l'administration. Elle crée aussi des obstacles à la participation en limitant les choix par rapport la formation disponible et au lieu où cette formation est prodiguée, et complique l'identification et la prestation par les collèges de mécanismes efficaces de soutien aux apprentis :

Les processus liés à la formation en apprentissage sont très différents des autres processus d'éducation postsecondaire; les gestionnaires se heurtent à beaucoup d'inconnus en raison d'un manque de compréhension. (Établissement)

Certains apprentis pourraient consacrer de longues heures de leur formation à tenter de se débrouiller sans savoir comment demander de l'aide, quelle aide demander et quels sont les problèmes à régler. (Établissement)

Enfin, un informateur clé a laissé entendre qu'il était difficile d'apporter des changements aux programmes d'AIT et de les mettre en œuvre en raison de la lourdeur des processus internes.

Programmes d'études axés sur l'AIT

Le contenu et l'élaboration des programmes d'études axés sur l'apprentissage intégré au travail posent des défis :

Le contenu des programmes d'études et l'enchaînement de la matière doivent être bien pensés. Dans le domaine de l'apprentissage appliqué, l'élaboration des programmes d'études exige une réflexion sur l'enchaînement de la matière, ce qui peut limiter les choix par rapport à l'horaire des cours. (Établissement)

Le défi réside dans la manière d'intégrer l'AIT à un programme d'études et d'établir des liens formels entre l'apprentissage fondé sur l'expérience et l'enseignement scolaire. En ce moment, il y a un fossé étant donné que l'expérience en milieu scolaire ne figure pas sur le relevé de notes. L'établissement a de la difficulté à déterminer sa place au sein des programmes d'études. Peut-on refuser le diplôme à un étudiant? Dans le cas des programmes coopératifs, cela a causé des problèmes. (Établissement)

La façon de structurer et de gérer les programmes d'AIT au sein des établissements d'enseignement créent d'autres difficultés.

Il est difficile de faire concorder les échéanciers de la collectivité et les programmes d'études lorsque l'horaire des projets d'apprentissage par le service ne correspond pas à une période de 12 semaines. Pour résoudre la situation, [l'université] examine la possibilité d'étendre l'apprentissage par le service à l'ensemble du volet du programme. (Établissement)

Les employeurs sont plus occupés et plus stressés. Ils n'ont pas le temps de venir mener des entrevues pendant une journée complète s'ils n'obtiennent pas d'étudiant. (Établissement)

Dans le cas des programmes coopératifs, le manque de détermination uniforme de la rémunération peut poser un problème.

Certains étudiants sont payés toutes les semaines au salaire minimum. D'autres industries fonctionnent différemment, préférant offrir un montant forfaitaire à la fin du stage coopératif. Cela pose un problème considérable [...] Quelle est la rémunération? Une paie toutes les semaines? Un montant forfaitaire à la fin du stage? (Établissement)

Rôle du personnel enseignant

Plusieurs informateurs clés ont insisté sur l'importance critique de mobiliser les professeurs en vue d'assurer le succès des expériences d'AIT, ainsi que les difficultés associées à l'obtention de leur soutien.

Dans certains cas, il y a concordance entre l'horaire optimal de l'alternance travail-emploi et le calendrier d'enseignement que privilégient les professeurs. Le fait d'étendre les programmes coopératifs à l'ensemble de l'année assure la disponibilité des étudiants durant les mois d'été, lorsque la demande en milieu de travail est la plus forte, mais exige aussi des professeurs qu'ils enseignent durant ces mêmes mois, ce qui ne plaît pas à tous.

Certains professeurs ont également l'impression que les programmes d'AIT représentent un fardeau additionnel, et ce, alors qu'ils doivent déjà composer avec une augmentation du nombre d'inscriptions sans hausse correspondante du nombre de professeurs. Certaines préoccupations relatives à l'accroissement de la charge de travail sont justifiées :

*Il peut être plus difficile de trouver des partenaires de l'industrie pour les projets de classe et les professeurs peuvent devoir eux-mêmes les recruter.
(Établissement)*

Des informateurs clés des universités se sont dits préoccupés par l'absence d'incitatifs pour encourager les professeurs à participer à l'AIT, et par le manque de reconnaissance des professeurs qui incluent l'AIT à leurs cours sur le plan de la rémunération, de l'avancement et de l'obtention de la permanence. Cela s'applique surtout aux projets de recherche appliquée, à l'apprentissage par le service, aux stages en entreprise et autres.

Milieu de travail en évolution

Enfin, il a également été fait mention que la nature changeante du travail a aussi un effet sur les possibilités d'emploi pour les étudiants, étant donné que les établissements doivent préparer les étudiants en vue d'occuper des emplois qui n'existent pas encore.

Les emplois de type mécanique sont de plus en plus automatisés et difficiles à trouver. Auparavant, nous avions des stagiaires en comptabilité qui additionnaient les factures, mais ce n'est plus le cas. Les emplois disparaissent à mesure que la technologie et l'automatisation progressent. (Établissement)

6. Occasions futures

Les informateurs clés des établissements d'enseignement ont décrit les efforts déployés à l'heure actuelle par leur établissement pour résoudre les difficultés, améliorer les activités d'AIT offertes et repérer les occasions d'étendre et de promouvoir les programmes d'AIT dans l'ensemble du secteur postsecondaire.

Pratiques organisationnelles

- Pour coordonner les niveaux multiples d'interaction entre les différents départements de l'établissement et les partenaires externes, un établissement membre du groupe de travail a créé un comité interne regroupant toutes les parties qui collaborent avec des partenaires externes, y compris les coordonnateurs de stages, conseillers auprès des diplômés et conseillers en enseignement coopératif. Un autre établissement membre du groupe de travail a créé un comité directeur composé de gestionnaires et de doyens participants, et d'employés chargés du marketing et des communications, dans le but de coordonner les communications auprès des employeurs.
- De l'avis des informateurs clés, les outils électroniques sont utiles au jumelage des employeurs et des étudiants ou étudiantes.

Élaboration de nouveaux programmes

- De nombreux informateurs percevaient des occasions d'étendre les expériences de travail à un plus grand nombre de programmes et insistaient sur l'utilité d'offrir des activités d'AIT dans une variété de secteurs, y compris les sciences de la santé, les services sociaux, les sciences, les transports, l'aviation, les technologies vertes, la criminologie, les sports et loisirs, l'administration des affaires et l'administration publique.
- Il est particulièrement important au niveau collégial d'anticiper l'évolution de l'économie locale et des besoins du marché du travail, entre autres pour déceler les occasions nouvelles de mettre en œuvre des programmes coopératifs et de formation en apprentissage. Un informateur clé qui participe à des programmes coopératifs a indiqué ce qui suit : « chaque fois que nous lançons un programme, nous vérifions la possibilité d'y inclure un volet coopératif [...] au bureau de l'enseignement coopératif, nous faisons notre propre étude de marché pour voir s'il y a des emplois pour les étudiants [...] dans la plupart des cas, nous aimons donner aux étudiants la possibilité de participer à des activités coopératives. »
- Dans l'ensemble des secteurs, la recherche appliquée était perçue comme une occasion « excitante » et « avant-gardiste » pour les étudiants d'intégrer leur apprentissage à des expériences de travail. La recherche appliquée est encore au stade embryonnaire au sein du système collégial; au niveau universitaire, elle traverse une période de transformation en raison des efforts déployés par les universités pour établir des liens plus étroits avec la collectivité.

- Des universités ont cerné des occasions d'inclure l'AIT au deuxième cycle universitaire, y compris dans les programmes de maîtrise en informatique et ingénierie.
- Les collèges et universités s'attendent à une « explosion » du nombre de stages à composante internationale dans la foulée du plan Ontario ouvert sur le monde du gouvernement provincial, qui prévoit une hausse de 50 pour 100 des inscriptions d'étudiants étrangers. Cela multipliera les occasions d'apprentissage par le service dans le cadre d'expériences de travail à l'étranger, en plus de créer le besoin d'offrir aux étudiants étrangers davantage d'occasions de participer à des programmes d'AIT.

Nouvelles politiques des établissements

- Pour remédier au manque de stages cliniques, un informateur clé entrevoit la possibilité d'offrir des activités d'éducation interprofessionnelle en milieu de travail réunissant des étudiants des niveaux collégial et universitaire, comme des activités d'AIT pour infirmières et proposés aux services de soutien à la personne. Il a également été proposé d'adopter de nouveaux modèles multidisciplinaires et interdisciplinaires s'inspirant des unités d'enseignement clinique (jumelage d'étudiants de première année en médecine avec des étudiants de quatrième année en sciences infirmières, ou encore des étudiants en travail social avec des étudiants en sciences infirmières).
- Selon certains informateurs clés, les universités qui se sont engagées explicitement à inclure l'apprentissage par le service communautaire au nombre des priorités de l'établissement devront se doter de modèles et de ressources financières plus holistiques pour pouvoir offrir des activités d'apprentissage par le service communautaire à l'échelle du système.

Nouvelles politiques gouvernementales

- Plusieurs informateurs clés ont recommandé d'offrir des crédits d'impôt ou d'autres incitatifs gouvernementaux aux organismes et entreprises qui accueillent des étudiants en reconnaissance du temps consacré au mentorat, à l'accompagnement et à la formation des étudiants. Cela pourrait inclure des subventions gouvernementales aux entreprises qui embauchent des étudiants des programmes coopératifs et des crédits d'impôt pour les stages en entreprise.
- Les informateurs clés des établissements offrant des programmes de formation en apprentissage ont fait valoir l'importance d'offrir aux étudiants plus de possibilités de passer d'une forme d'AIT à une autre – d'une formation en apprentissage à des expériences de travail plus structurées – afin d'appuyer la croissance personnelle et l'apprentissage la vie durant. Un informateur clé a insisté sur le besoin de réexaminer et de moderniser le système de formation en apprentissage, de mieux adapter les programmes de formation en apprentissage au système d'éducation postsecondaire et de faciliter l'accès des

apprentis aux services de soutien aux étudiants du niveau collégial. Les informateurs clés ont formulé d'autres recommandations dans le but d'améliorer la formation en apprentissage, y compris la collecte de données sur les inscriptions, l'achèvement du programme, le maintien en poste à l'échelle du système, comme c'est la pratique pour les programmes postsecondaires. Parmi les recommandations émises figurait aussi la promotion accrue des possibilités locales de formation en apprentissage en tant que moyen de remédier à la pénurie de main-d'œuvre locale et de réduire les obstacles financiers à la participation auxquels se heurtent les étudiants.

Satisfaction des employeurs et partenaires communautaires

Bien que nous n'ayons pas sondé directement les employeurs et partenaires communautaires à propos de leur niveau de satisfaction envers les programmes d'AIT, nous leur avons demandé s'ils prévoient accueillir de nouveaux étudiants dans l'avenir et s'ils avaient recommandé les programmes d'AIT à d'autres organisations.

La grande majorité des informateurs clés prévoyaient continuer d'appuyer les programmes d'AIT. Cela n'a rien d'étonnant puisque la plupart des employeurs et partenaires communautaires collaboraient avec plusieurs établissements et avaient accueillis de nombreux étudiants au fil des ans.

Leur nombre peut augmenter ou baisser, et le type d'étudiants peut changer, mais cela reste une priorité pour notre entreprise. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous sommes toujours prêts à embaucher des étudiants. Si nous n'avions pas de poste rémunéré nous serions prêts à offrir des stages non rémunérés pour permettre aux étudiants d'avoir une expérience de travail. Jusqu'à présent cependant, tous nos stages ont été rémunérés. (Employeur/partenaire communautaire)

Quelques employeurs ont dit qu'ils cesseraient peut-être de participer pour des motifs financiers, notamment la réduction des budgets d'enseignement coopératif. Une personne a indiqué que la participation future de l'établissement pourrait être limitée en raison du besoin d'affecter un travailleur social ou une travailleuse sociale à la supervision des étudiants. Un employeur a décidé de mettre fin à sa participation en raison d'une expérience négative avec des étudiants.

Environ la moitié des informateurs des employeurs et partenaires communautaires ont indiqué qu'ils recommanderaient certainement à des collègues du monde des affaires ou du secteur de participer à des programmes d'AIT. Certains avaient déjà recommandé les programmes d'AIT à d'autres unités de l'organisation. La plupart des informateurs clés restants ont indiqué que les autres employeurs de leur industrie ou secteur connaissaient les programmes d'AIT ou y participaient déjà. Leurs raisons de recommander les programmes d'AIT se faisaient l'écho des avantages identifiés de la participation aux programmes d'AIT :

*C'est une très bonne ressource pour nous. Ça été une expérience merveilleuse; un franc succès. (Employeur/partenaire communautaire)
[Je le recommanderais] en raison de notre relation avec [l'établissement] et le soutien qu'on nous offre. (Employeur/partenaire communautaire)*

Le programme et l'approche nous satisfont. Le modèle offert a beaucoup de potentiel et répond aux besoins de l'entreprise. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous encouragerions toujours une hausse du nombre d'étudiants. Nous voulons que tout le monde réussisse. Nous apprenons en servant de modèles. (Employeur/partenaire communautaire)

AIT et accès au marché du travail

Pour évaluer l'effet de la participation étudiante aux activités d'AIT sur l'accès au marché du travail, nous avons demandé aux employeurs et partenaires communautaires s'ils avaient déjà embauché des anciens étudiants ayant participé à un programme d'AIT dans leur milieu de travail. Il semblerait que les programmes d'AIT peuvent en effet donner un « coup de pouce » additionnel aux étudiants sur le marché du travail. Tous les employeurs et partenaires communautaires ont rapporté avoir offert des emplois à des étudiants participants, sans égard au type d'activité d'AIT effectué. Une personne a fait état d'un taux d'embauche de stagiaires de 70 pour 100, tandis que deux informateurs clés étaient eux-mêmes diplômés d'un programme d'enseignement coopératif :

Au moins cinq ou six d'entre nous sommes ici parce que nous avons fait des stages coopératifs. Mes compagnons de classe de l'université qui n'ont pas suivi de programme coopératif ont eu plus de difficultés à se placer les pieds. (Employeur/partenaire communautaire)

Le directeur de notre service a suivi un programme coopératif comme moi et deux autres employés. Seulement deux des membres de l'équipe n'ont pas suivi de programme coopératif. (Employeur/partenaire communautaire)

Un informateur clé n'ayant jamais embauché d'anciens stagiaires s'est dit peu disposé à embaucher des étudiants du programme en raison du processus de placement des étudiants. Il préférerait embaucher des candidats ayant d'autres types d'expérience de travail :

Les étudiants qui viennent me voir de leur propre chef pour avoir un emploi à temps partiel sont plus motivés qu'une personne qui doit effectuer un stage coopératif dans le cadre de son programme. (Employeur/partenaire communautaire)

Pour déterminer si les effets de l'AIT sur l'accès au marché du travail touchaient certains étudiants spécifiques ou si l'ensemble des étudiants tiraient des avantages de l'AIT, nous avons demandé aux informateurs clés s'ils recherchaient des candidats qui avaient une expérience d'apprentissage intégré au travail ou une expérience de travail

quelconque. Presque tous les employeurs et partenaires communautaires ont souligné l'importance d'une expérience de travail, et la majorité ont dit rechercher des candidats ayant une forme quelconque d'expérience d'AIT. Parmi eux, certains informateurs ont dit embaucher uniquement des candidats ayant participé à des programmes d'AIT :

Nous recherchons une expérience et des compétences pratiques. Une expérience de travail serait un atout; cela démontrerait qu'ils ont songé à la façon d'appliquer les notions apprises. (Employeur/partenaire communautaire)

Les étudiants les plus compétents sont ceux qui ont travaillé au sein d'une organisation dans le cadre de leur programme d'études. Ils savent joindre les études à la pratique. (Employeur/partenaire communautaire)

Je serais à la recherche d'une expérience pratique, d'un stage quelconque. Les stages offrent une expérience de travail différente que les emplois à temps partiel. (Employeur/partenaire communautaire)

Les programmes coopératifs font une différence. Les étudiants de ses programmes savent se débrouiller dans certaines situations. (Employeur/partenaire communautaire)

Toute expérience connexe est un atout, un avantage, surtout dans le cas des stages en raison de leur plus longue durée. (Employeur/partenaire communautaire)

Oui, certainement. Cela leur a permis d'acquérir une éthique du travail, de comprendre comment fonctionne le milieu de travail. L'entregent est presque aussi important que les habilités techniques. (Employeur/partenaire communautaire)

Les étudiants apprennent davantage comment travailler lorsque cela fait partie de leur programme. (Employeur/partenaire communautaire)

Les autres employeurs et partenaires communautaires recherchaient une expérience de travail, mais ne se préoccupaient pas particulièrement de l'endroit où elle avait été acquise :

Il est important qu'ils aient une compréhension pratique du travail. Elle peut provenir de n'importe quelle expérience de travail, pas nécessairement d'un programme coopératif. (Employeur/partenaire communautaire)

J'embaucherais uniquement quelqu'un qui a de l'expérience sein de l'industrie, hors du milieu scolaire. Les programmes coopératifs à eux seuls ne leur permettent pas d'acquérir une expérience suffisante. (Employeur/partenaire communautaire)

Nous cherchons surtout des personnes qui possèdent de l'expérience dans notre hôpital, des gens qui nous connaissent, qui connaissent notre travail. (Employeur/partenaire communautaire)

*Nous recherchons des expériences de travail pertinentes, qu'elles aient été acquises ou non dans le cadre d'un programme d'études.
(Employeur/partenaire communautaire)*

*Une expérience de travail serait certainement un atout, mais elle n'a pas besoin d'avoir été acquise dans le cadre d'un programme coopératif.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Enfin, nous avons demandé aux employeurs et partenaires communautaires s'ils seraient plus susceptibles d'embaucher un candidat ou une candidate ayant une expérience de travail axée sur l'AIT plutôt qu'un autre type d'expérience de travail. La majorité des employeurs étaient d'avis que les expériences d'AIT augmentaient les chances de décrocher un emploi, mais plusieurs ont formulé leur réponse en fonction de la décision d'offrir des postes aux étudiants ayant participé à une expérience d'AIT dans leur milieu de travail :

On a le sentiment que cela représente davantage qu'une période de quatre mois. Ils veulent profiter pleinement de l'expérience. Ils sont plus motivés et accordent beaucoup de valeur à l'expérience de travail. (Employeur/partenaire communautaire)

*Très certainement. Ils ont déjà de l'expérience et une meilleure idée de ce qui les attend après l'embauche. Ils ont davantage de compétences et savent comment mettre leur apprentissage scolaire en application en milieu de travail. Ils peuvent produire des résultats plus rapidement que les autres.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Oui, ils ont une longueur d'avance. Ils ont de l'expérience de travail dans un bureau. (Employeur/partenaire communautaire)

*Les étudiants sont ici pour quatre mois. Ils sont compétents ou non. S'ils sont compétents, nous voulons les garder. (Employeur/partenaire communautaire)
Oui, dans une certaine mesure, parce qu'on les a exposés à la vraie vie. Ils créent des liens plus facilement, peuvent s'adapter au milieu de travail.
(Employeur/partenaire communautaire)*

Près du même nombre d'informateurs clés ont dit qu'ils tiendraient compte de l'AIT, mais ne verraient pas nécessairement pour autant le candidat d'un meilleur œil. Ils prendraient en considération d'autres facteurs, comme les qualités du candidat, la nature de l'expérience de travail et le lieu de l'activité d'AIT.

Le facteur décisif reste la personne qui se présente, ce qu'elle apporterait au poste. Nous recherchons bien sûr de l'expérience. L'expérience pratique est très précieuse; elle donne confiance aux candidats (employeur/partenaire communautaire)

Ce ne serait probablement pas un facteur dominant, mais nous y prêterions attention. Nous cherchons avant tout des personnes qui ont une expérience de travail. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela dépendrait vraiment du stage coopératif qu'ils ont fait. Dans le cas des autres étudiants, cela dépendrait de la pertinence de leur expérience de travail. (Employeur/partenaire communautaire)

L'expérience de travail a un impact considérable sur le plan du curriculum vitae. Mais tout dépend du type de stage qu'ils ont fait. Notre secteur d'activité n'est pas grand; nous pouvons savoir quel type de stage ils ont effectué selon l'endroit où ils l'ont effectué. (Employeur/partenaire communautaire)

Cela dépendrait du type de stage. Certains stagiaires assument davantage de responsabilités, par exemple en gestion de cas. Les stages peuvent donner un avantage : les étudiants savent davantage à quoi s'attendre, à quels types de situations ils pourraient faire face. Ils connaissent les attentes du poste. (Employeur/partenaire communautaire)

7. Conclusions

Cette étude fournit des renseignements précieux sur les divers types de programmes d'apprentissage intégré au travail offerts dans le secteur postsecondaire de l'Ontario et sur les avantages de l'AIT, tels que les perçoivent les professeurs et membres du personnel des établissements, les employeurs et les partenaires communautaires. Les conclusions mettent en lumière certaines des difficultés associées à la mise au point et à la prestation des programmes d'AIT du point de vue des établissements, ainsi que des obstacles à la participation à l'AIT, vus de l'angle des employeurs et partenaires communautaires.

Avant tout, l'AIT a autant à voir avec l'apprentissage qu'avec le travail. Si la recherche fait ressortir une variété d'avantages pour les étudiants et étudiantes, les établissements, les employeurs et les partenaires communautaires, elle attire aussi l'attention sur plusieurs points de divergence où des efforts pourraient être déployés pour améliorer les résultats d'apprentissage.

Premièrement, on doit renforcer les voies de communication entre les établissements d'enseignement postsecondaire et les employeurs et partenaires communautaires. Pour les établissements, la possibilité d'obtenir les commentaires des employeurs et partenaires communautaires participants est l'un des principaux avantages de l'AIT, mais les employeurs sont peu disposés à remplir les formulaires de suivi. Certains employeurs cherchent à connaître l'opinion des étudiants sur leur expérience d'AIT, mais obtiennent rarement des nouvelles de l'établissement une fois le stage terminé. Des efforts doivent être déployés pour combler cette lacune et assurer une communication meilleure et plus ouverte entre les partenaires.

Deuxièmement, le marketing et la promotion des programmes d'AIT doivent reposer sur une compréhension véritable des avantages recherchés par les étudiants et les employeurs (qui peuvent varier selon le type d'AIT) afin de concentrer les messages sur les avantages jugés les plus importants. La mise au point et la prestation des programmes d'AIT doivent également tenir compte des besoins distincts de différents groupes d'apprenants, comme les étudiants étrangers ou issus des Premières nations. Troisièmement, pour la plupart des employeurs, la décision de participer aux programmes d'AIT est une question de gros sous. Les employeurs sont en général peu convaincus des économies de coûts que peut engendrer leur participation à l'AIT. Ils ont plutôt tendance à anticiper des coûts additionnels associés à la supervision du personnel et (dans certains cas) au salaire des étudiants. Bien qu'ils soient néanmoins prêts à assumer ces coûts dans le but d'accroître la productivité, ils préféreraient embaucher des étudiants dont les études sont plus avancées, qui sont capables d'effectuer des tâches plus spécialisées. Ils aimeraient aussi les garder plus longtemps.

Cette approche de l'AIT comble les besoins des employeurs, mais ne permet aucunement de maximiser les possibilités d'apprentissage des étudiants. Les établissements doivent veiller à ce que les employeurs comprennent leur rôle et leur contribution au processus d'apprentissage. Les employeurs devraient connaître les objectifs d'apprentissage de l'étudiant ou de l'étudiante au début du stage et la

manière dont cette personne sera évaluée; ils devraient aussi recevoir un soutien structuré de l'établissement en vue de s'acquitter de leurs responsabilités en matière de supervision et d'évaluation. L'accroissement de l'aide offerte pour assumer les responsabilités liées à la supervision et à l'évaluation pourrait favoriser la participation d'un plus grand nombre d'organismes communautaires et d'autres employeurs potentiels aux programmes d'AIT.

Quatrièmement, l'AIT n'assure pas en soi l'obtention de meilleurs résultats par les étudiants sur le marché du travail. Au moment d'examiner les demandes d'emploi, les gestionnaires recruteurs portent autant attention à l'organisation dans laquelle le candidat ou la candidate a travaillé et au poste qu'il ou elle a occupé, qu'à sa seule participation à l'AIT. Pour maximiser les avantages de la participation à l'AIT pour le marché du travail, les établissements doivent continuer de surveiller attentivement le types d'activités d'AIT qu'ils offrent aux étudiants.

Enfin, pour assumer ces fonctions, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent investir beaucoup de temps et d'argent dans l'AIT. Les programmes d'AIT de qualité exigent des structures internes pour assurer leur bon fonctionnement et leur administration compétente; il ne s'agit pas simplement d'ajouter ces programmes aux responsabilités existantes des membres d'une faculté.

Recommandations en vue de recherches futures

Comme nous l'avons prévu au moment de lancer la phase 1 de cette étude, il est recommandé de mener des recherches quantitatives et qualitatives futures pour évaluer et confirmer les conclusions du présent rapport, particulièrement en ce qui a trait aux avantages de l'AIT pour les étudiants et employeurs, et à la qualité et aux résultats d'ensemble de différents types d'AIT. Cela permettrait d'effectuer une analyse coûts-avantages plus approfondie et d'examiner davantage les perceptions variées des étudiants, coordonnateurs, professeurs, employeurs et partenaires communautaires. Vous trouverez ci-après plusieurs options de recherche additionnelles.

Effets de l'AIT sur les étudiants

Étant donné que cette première phase de recherche ne tient pas compte du point de vue des étudiants, nous recommandons que la phase 2 accorde la priorité à la collecte des perspectives des étudiants par rapport aux expériences de travail acquises durant leurs études postsecondaires — dans le cadre d'un programme d'AIT ou non — suivie de recherches sur leur participation et résultats subséquents sur le marché du travail. Cela procurera des données quantitatives statistiquement viables sur les effets de différents programmes d'AIT sur différents groupes d'apprenants. L'étude devrait explorer les expériences d'étudiants de niveaux collégial et universitaire de diverses disciplines ayant participé à l'AIT et n'y ayant pas participé, et évaluer le niveau de connaissance de l'AIT, les motivations des participants, les obstacles à la participation et les avantages perçus de l'AIT. Une étude subséquente pourrait examiner les résultats sur le marché du travail des étudiants ayant participé à l'AIT et des étudiants n'y ayant pas participé.

Avantages de l'AIT pour les employeurs et partenaires communautaires

Une seconde priorité de recherche a trait à la collecte d'information sur les perceptions générales des employeurs de l'Ontario relativement aux avantages de l'AIT et aux obstacles à la participation à l'AIT. Les sujets de recherche à l'étude pourraient inclure les perspectives des employeurs sur les avantages de l'AIT, avec renvoi spécifique aux conclusions de la présente étude. On pourrait en profiter pour évaluer la valeur que les employeurs participants et non participants accordent à la participation à l'AIT au moment d'embaucher des employés.

Perception du personnel enseignant par rapport à l'AIT

Les recherches actuelles laissent entendre que le soutien du personnel enseignant est essentiel à la mise au point et à la prestation de programmes d'AIT efficaces. En même temps, les professeurs qui participent aux programmes d'AIT rapportent des hausses considérables de leur charge de travail sans réduction correspondante de leurs autres responsabilités, ainsi qu'un parti pris de l'établissement pour certains types de programmes d'AIT. Un sondage électronique quantitatif du personnel enseignant des collèges et universités membres du groupe de travail pourrait aider à clarifier les attitudes du personnel à l'égard de l'AIT et accroître le niveau de compréhension des perceptions du personnel enseignant à l'endroit des avantages de l'AIT et des obstacles à la participation à l'AIT.

Étude qualitative sur la formation en apprentissage

La formation en apprentissage est une composante unique de la typologie de l'AIT, tout comme le sont les questions de recherche qui s'y rapportent. Étant donné que l'Enquête nationale auprès des apprentis fournit des données quantitatives sur les effets sur le marché du travail de l'achèvement ou de l'abandon d'une formation en apprentissage, l'important au cours des études subséquentes serait de mener des recherches qualitatives sur les obstacles à la participation, les facteurs associés à l'achèvement ou à l'abandon, et la façon dont les apprentis se perçoivent par rapport au système postsecondaire. Nous recommandons de créer des groupes de discussion formés de futurs apprentis (élèves du secondaire et apprenants adultes), d'apprentis actuels et d'employeurs. Parmi les questions à l'étude devraient figurer les motifs et les obstacles associés à la participation à la formation en apprentissage et, plus particulièrement, la nature du lien que les apprentis perçoivent entre eux et l'établissement postsecondaire. Le bassin actuel de recherches sur la persévérance des apprentis pourrait bénéficier de renseignements plus approfondis sur la perception qu'ont les apprentis de l'intégration de leur travail et de leur apprentissage.

Bibliographie

Andres, L. « More than Sorcery Required: The Challenge of Matching Education and Skills for Life and Work », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.) *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.

Axelrod, P., Anisef, P., et Lin, Z. « Bridging the Gap between Liberal and Applied Education », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.) *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.

Barrie, S. « Assessment: Defining the worth of professional practice », *Institute for Teaching and Learning*, 2006. Récupéré le 8 février 2010 de www.aare.edu.au/99pap/bar99509.htm.

Bates, M. « The Assessment of Work Integrated Learning: Symptoms of Personal Change », *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 14, n° 2 (2003), p. 303-326.

Bayard, J. et Greenlee, E. *L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2005*, Ottawa, Statistique Canada, 2009.

Bender, C., Daniels, P., Lazarus, J., Naude, L. et Sattar, K. *Service-Learning in the Curriculum: A Resource for Higher Education Institutions*, 2006. Récupéré le 13 juin 2010 de www.che.ac.za/documents/d000121/.

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

Billet, S. « Realising the educational worth of integrating work experience in higher education », *Studies of Higher Education*, vol. 34, n° 7 (2009b), p. 827-843.

Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. et Knight, P. « Transforming Work Experience in Higher Education », *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 3 2001, p. 269-285.

Boud, D. et Solomon, N., éd. *Work-based learning: a new higher education*. Philadelphie, PA, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001.

Braunstein, L.A. et Stull, W.A. « Employer benefits of and attitudes toward postsecondary cooperative education », *Journal of Cooperative Education*, vol. 36, n° 1 2001, p. 7-22.

Brisbois, R., Orton, L. et Saunders, R. *Connecting Supply and Demand in Canada's Youth Labour Market*, Ottawa, RCRPP, 2008.

Butin, D. « The Limits of Service-Learning in Higher Education », *The Review of Higher Education*, vol. 29, n° 4 (2006), p. 73-498.

Callanan, G. et Benzing, C. « Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students » *Education + Training*, vol. 46, n° 2 (2004), p. 82-89.

Calway, B. « What has Work-Integrated Learning Learned? – A WIL Philosophy » *Industry and Higher Education*, Royaume-Uni, IP Publishing, 2006. Récupéré le 19 janvier 2010, de http://centreforefs.com/resources/b_calway_2006.pdf.

Cannon, J. « VET and practice based learning: Current models of integration », *International Conference on Work Integrated Learning (WACE)*, Hong Kong, 3 au 5 février 2010. Récupéré le 8 février 2010 de [www.waceinc.org/hongkong/linkdocs/papers/New%20Zealand/Refereed%20Paper%2006%20\(revised\).pdf](http://www.waceinc.org/hongkong/linkdocs/papers/New%20Zealand/Refereed%20Paper%2006%20(revised).pdf).

Center for Labor Market Studies. *Cooperative Education as a Source of Labor Supply to Firms in the College Labor Market: Analysis of Data from Four Case Study Firms, Report #1*, 2002, rapport non publié, Northeastern University, Boston, MA.

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

Coco, M. « Internships: a try before you buy arrangement », *Advanced Management Journal*, vol. 65, n° 2 (2000), p. 41-43 et 47.

Coll, R. et Eames, C. *International Handbook for Cooperative Education: An International Perspective of the Theory, Research and Practice of Work-integrated Learning*, Boston, MA, The World Association for Cooperative Education, 2004.

Coll, R., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., Ram, S., Bhat, R., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C. et Martin, A. *An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work-integrated learning in New Zealand higher education institutions*, Wellington, Nouvelle-Zélande, Teaching & Learning Research Institute, 2009. Récupéré le 1^{er} mars 2010 de www.tlri.org.nz/assets/A_Project-PDFs/9263-Finalreport.pdf

Connor, H. et MacFarlane, K. *Work Related Learning (WRL) in HE – a scoping study*, Glasgow, Glasgow Caledonian University, 2007.

Conseil canadien sur l'apprentissage. *Carnet du savoir : Les avantages de l'apprentissage fondé sur l'expérience*. Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008. Récupéré le 12 février 2010 de www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/Feb-21-08-Benefit-of-exper.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. *Une exploration des possibilités d'apprentissage travail – études disponibles au Nouveau-Brunswick*, 2007. Récupéré le 4 janvier 2010 de www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/1FA592B2-9F50-49A7-870A-971A1A108511/0/NBProjectWLPProjectReport_EN.pdf.

Cook, S., Parker, R. et Pettijohn, C. « The perception of interns: A longitudinal case study », *Journal of Education for Business*, vol. 79, n° 3 (2004), p. 179-185.

- Cooper, L., Orrell, J. et Bowden, M. *Work Integrated Learning: A Guide to Effective Practice*, Londres et New York, Routledge, 2010.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J. et Cragnolini, V. « Ivory tower to concrete jungle revisited », *Journal of Education and Work*, vol. 17, n° 1 (2004), p. 47-70.
- Darch, J. « Labour market outcomes for university co-op graduates », *Perspectives*, Ottawa, Statistique Canada, Catalogue N° 75-001E, Ottawa, 1995. Récupéré le 12 août 2009 de www.statcan.gc.ca/studies-etudes/75-001/archive/e-pdf/1638-eng.pdf.
- DeLorenzo, D.R. « The relationship of cooperative education exposure to career decision-making self-efficacy and career locus of control », *Journal of Cooperative Education*, vol. 35, n° 1 (2000), p. 15-24.
- Dickerson, J. « The realistic preview may not yield career satisfaction », *International Journal of Hospitality Management*, vol. 28, 2009, p. 297-299.
- Downey, J., Kalbfleisch, J., Truman, R. *Co-operative Education: Greater Benefits, Greater Costs*, ministère de la Formation et des Collèges et Universités, Toronto, 2002. Récupéré le 12 août 2009 de <http://www.watcace.uwaterloo.ca/CostBenefitCo-opStudyFinal.pdf>.
- Dressler, S. et Keeling, A. « Student benefits of co-operative education », dans R. Coll et C. Eames (éd.), *International handbook for co-operative education: An international perspective of the theory, research and practice of work-integrated-learning*. Boston, World Association for Co-operative Education, 2004.
- Drysdale, M., Goyder, J. et Cardy, A. *The Transition from University to the Labour Market: The Role of Cooperative Education – Phase 3*. Présentation Powerpoint effectuée durant la conférence annuelle de la Cooperative Education and Internship Association, Avril 2009, Portland, 2009.
- Drysdale, M., Goyder, J., Nosko, A., Easton, M., Frank, K. et Rowe, P. « The Role of Co-op in the Transition from High School to Post-Secondary Education », *Journal of Cooperative Education and Internships*, vol. 41, n° 1 (2007), p. 8-55.
- Duignan, J. « Placement and adding value to the academic performance of undergraduates: reconfiguring the architecture - an empirical investigation », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 55, n° 3 (2003), p. 35-350.
- Ehiyazaryan, E. et Barraclough, N. « Enhancing employability: Integrating real world experience in the curriculum », *Education and Training*, vol. 51, n° 4 (2009), p. 292-308.
- Engeström, Y., Engeström, R. et Karkkainen, M. « Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition », *Learning and Instruction*, vol. 5 (1995), p. 319-336.
- Fenwick, T. « Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research », *Journal of Workplace Learning*, vol. 18, n° 5 (2006), p. 265-278.
- Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. et Kuczera, M. *Learning for Jobs: OCDE Policy Review of Vocational Education and Training*, Paris, OCDE, 2009.

- Fisher, D., Rubenson, K., Jones, G. et Shanahan, T. *The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Quebec*, 2009, *Higher Education*, vol. 57, n° 5, p. 549–566.
- Fisher, R. « A Framework for Research at Canadian Colleges », *College Quarterly*, vol. 12, n° 4 (2009).
- Frenette, M. « The overqualified Canadian graduate: the role of the academic program in the incidence, persistence and economic returns to overqualification », *Economics of Education Review*, vol. 23 (2004), p. 9-45.
- Fuller, A. « Participative learning through the work-based route: from apprenticeship to part-time higher education », *European Journal of Vocational Education*, vol. 37 (2006), p. 68-81.
- Furco, A. « Service-Learning: A balanced approach to experiential education », dans B. Taylor (éd.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (p. 2-6). Washington, DC, Corporation for National Service, 1996. Récupéré le 2 mars 2010 de www.urmia.org/library/docs/regional/2008_northeast/Service_Learning_Balanced_Approach.pdf.
- Gaba, D. « The Future Vision of Simulation in Health Care », *Quality and Safety in Health Care*, vol. 13 (Supplément 1) (2004), p. i2-i10.
- Gallagher, P. and Kitching, « A. Canada's Community Colleges and Alternation », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.) *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.
- Garavan, T. et Murphy, C. « The co-operative education process and organisational socialisation: a qualitative study of student perceptions of its effectiveness », *Education + Training*, vol. 43, n° 6 (2001), p. 281-302.
- Garlick, S., Davies, G., Polèse, M. et Kitagawa, F. « *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development: Peer Review Report* », Paris, OCDE, 2006.
- Gault, J., Leach, E. et Duey, M. « Effects of business internships on job marketability: the employers' perspective » *Education + Training*, vol. 52, n° 1 (2010), p. 6-88.
- Gault, J., Redington, J. et Schlager, T. « Undergraduate business internships and career success: are they related? » *Journal of Marketing Education*, vol. 22 (2000), p. 45-53.
- Göhringer, A. University of Cooperative Education – Karlsruhe: The dual system of higher education in Germany. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 3 no 2 2002, p. 53-58.
- Gomez, S., Lush, D. et Clements, M. « Work Placements Enhance the Academic Performance of Bioscience Undergraduates », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 56, n° 3 (2004), p. 373-85.

- Groenewald, T. « Towards a definition of cooperative education », dans R. Coll et C. Eames (éd.), *International handbook for co-operative education: An international perspective of the theory, research and practice of work-integrated-learning*, Boston, World Association for Co-operative Education, 2004.
- Grosjean, G. « Alternating Education and Training: Students' Conceptions of Learning in Co-op », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.), *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.
- Guile, D. et Griffith, T. « Learning Through Work Experience », *Journal of Education and Work*, vol. 14, n° 1 (2001), p. 113-131.
- Haddara, M. et Skanes, H. « A Reflection on Cooperative Education: From Experience to Experiential Learning », dans *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol., 8 no 1 2008, p. 67-76.
- Hartmann, E., Knust, M, Loroff, C. and Stamm-Riemer, I. « Towards Permeability between Vocational and Academic Education. Experiences and Analyses from Current Initiatives in Germany », *European Journal of Education*, vol. 44, n° 3 (2009), p. 351-368.
- Harvey, L., Geall, V. et Moon, S. *Work Experience: Expanding opportunities for undergraduates*, Birmingham, Royaume-Uni, UCE Birmingham, 1998. Récupéré le 10 juin 2010 de <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/we/wecon.html>.
- Helle, L., Tynjälä, P. et Olkinuora, « E. Project-based learning in post-secondary education: theory, practice and rubber sling shots », *Higher Education*, vol. 51 (2006), p. 287–314.
- Hejmadi, M., Lock, G. et Bullock, K. *Do placements enhance undergraduate learning and employability? An evaluation in science and engineering*, Bath, University of Bath, 2008.
- Hutchison, P. *Educating a Globally Productive Citizenry: The Role of Higher Education in the Integration of Learning and Work, A Monograph for College Leaders*, Boston, MA, National Commission for Cooperative Education, 1999. Récupéré le 3 mars 2010 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED428609.pdf>.
- Ipsos Reid. *Canadian Post-Secondary Education: Impact of Co-op Education Programs*, 2010. Récupéré le 16 février 2010 de http://ss.ucalgary.ca/co-op/sites/ss.ucalgary.ca.co-op/files/ams_Ipsos_Special_Mini-Report_20_Jan_2010_.pdf.
- Jones, M, Crist, G, Engels, B, Montague, A et De Silva, S. « Evaluating a multi-disciplinary virtual WIL project », dans *WACE ACEN Asia Pacific Conference 2008 E-Proceedings*, Sydney, Australie, 30 septembre – 3 octobre 2008.
- Jones, J. « Connected learning in co-operative education », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, n° 3 (2007), p. 263-273.

Keating, S. *Learning in the workplace: A literature review*, Victoria University, Postcompulsory Education Centre, 2006. Récupéré le 8 février 2010 de http://tls.vu.edu.au/PEC/PEC_docs/PEC%20LIW%20literature%20review%20final.pdf.

Knouse, S., Tanner, J. et Harries, E. « The relation of college internships, college performance and subsequent job opportunity », *Journal of Employment Counseling*, vol. 36, n° 1(1999), p. 35-43.

Kolb, A. et Kolb, D. « Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4 n° 2 (2005), p. 193-212.

Lapointe, M., Dunn, K., Tremblay-Cote, N., Bergeron, L. et Ignaczak, L. *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie (2006-2015)*, Ottawa, RHDCC, 2006.

Lave, J. et Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.

Lehmann, W. *Choosing to Labour? School-Work Transitions and Social Class*, Montreal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2007.

Linn, P. « Theories About Learning and Development in Cooperative Education and Internships », dans Linn, P. Howard, A. et Miller, E. (éd.) *Handbook for Research in Cooperative Education and Internships*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Little, B. et Harvey, L. *Learning through work placements and beyond*, 2006. Consulté le 17 juin 2010 de www.prospects.ac.uk/downloads/documents/HECSU/Reports/workplacement_Little_Harvey.pdf.

Lucas, U. et Tan, P. *Developing a reflective capacity within undergraduate education: the role of work-based placement learning*, 2007. Récupéré le 14 juin 2010 de www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/LucasLengTan.pdf.

Lucas, W., Cooper, S., Ward, T. et Cave, F. « Industry placement, authentic experience and the development of venturing and technology self-efficacy » *Technovation*, vol. 29, 2009, p. 738-752.

Mandilaras, A. « Industrial Placement and Degree Performance: evidence from a British Higher Institution » *International Review of Economics Education*, vol. 3, n° 1 (2004), p. 39-51.

Martin, A. et Hughes, H. *How to Make the Most of Work Integrated Learning: A Guide for Students, Lecturers & Supervisors*, Nouvelle-Zélande, Massey University Press, 2009. Récupéré le 2 mars 2010 de www.waceinc.org/papers/How%20To%20Make%20The%20Most%20of%20Work%20Integrated%20Learning.pdf.

McLennan, B. *Work-integrated learning (WIL) in Australian universities: The challenges of mainstreaming WIL*. Paper presented at the Career Development Learning — Maximising the Contribution of Work Integrated Learning to the Student Experience, symposium de la NAGCAS, Melbourne, 2008. Récupéré le 23 février 2010 de www.usq.edu.au/resources/nagcasaltsymposiumprereading120608.pdf.

Ménard, M., Chan, C. et Walker, M. *National Apprenticeship Survey: Ontario Overview Report 2007*. Ottawa, ministre de l'industrie, 2008.

Mills, A., McLaughlin, P et Robson, K. *Employers' perspectives on work-integrated learning in project based workplaces*, article présenté lors de la World Association for Cooperative Education Asia Pacific Conference, 2008. Récupéré le 27 février 2010 de www.acen.edu.au/images/resources/conferences/wace_conference_08/e-proceedings.pdf.

Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. et Illustre, V. « Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service learning experiences » *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2002, p. 18-26.

Mooney, L. et Edwards, B. « Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives » *Teaching Sociology*, vol. 29, 2001, p. 181-194.

Myers-Lipton, S.J. « Effect of a comprehensive service-learning program on college students' civic responsibility » *Teaching Sociology*, vol. 26, n° 4 (1998), p. 243-258.

Nixon, I., Smith, K., Stafford, R. et Camm, S. « Work-based learning: Illuminating the higher education landscape » *The Higher Education Academy*, 2006. Récupéré le 4 février 2010 from www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/wbl_illuminating.pdf.

Parker-Gwin, R. et Mabry, J.B. « Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models » *Teaching Sociology*, vol. 26, n° 4 (1998), p. 276-291.

Patrick, C.-j., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., Pretto, G. *The WIL [Work Integrated Learning] report: A national scoping study [Australian Learning and Teaching Council (ALTC) Final report]*, Brisbane, Queensland University of Technology, 2008. Récupéré le 14 novembre 2010 de www.acen.edu.au/images/project/wil_report_web_22jan09.pdf.

Peters, T., McHugh, M.A. et Sendall, P. « The benefits of service learning in a downturn economy », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 18, n° 2 (2006), p. 131-141.

Rawlings, P., White, P. et Stephens, R. « Practice-Based Learning in Information Systems: the Advantages for Students » *Journal of Information Systems Education*, vol. 16, n° 4 2005, p. 455-463.

RMIT University. *Work Integrated Learning at RMIT: Current Practices and Recommendations for the Future*, Melbourne, Australie, RMIT, 2008.

Roberts, J. « From Experience to Neo-Experiential Education: Variations on a Theme » *Journal of Experiential Education*, vol. 31, n° 1 (2008), p. 19-35.

Ryan, G., Toohey, S. et Hughes, C. « The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review », *Higher Education*, vol. 31, n° 3 (1996), p. 355-377.

Schilling, J. et Klamma, R. « The difficult bridge between university and industry: a case study in computer science teaching », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, n° 4 (2010), p. 367-380.

Schön, D. *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York, Teachers College Press, 1991.

Schuetze, H. « Alternation Education and Training in Canada », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.) *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.

Schuetze, H. et Sweet, R. « Integrating School and Workplace Learning in Canada: An Introduction to Alternation Education Concepts », dans Schuetze, H. et Sweet, R. (éd.) *Integrating school and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, 2003.

Scoullar, R., et groupe de travail du CIRM. *Guidelines for good practice in work integrated learning for the integrated resource sciences*, 2008. Récupéré le 28 janvier 2010 de www.cirm.org.au/pdf/CIRM_Improving_employability.pdf.

Siebert, S., Mills, V. et Tuff, C. « Pedagogy of work-based learning: The role of the learning group », *Journal of Workplace Learning*, vol. 21, n° 6 (2009), p. 443-454.

Smith, M., Brooks, S., Lichtenberg, A., McIlveen, P., Torjul, P. et Tyler, J. *Career Development Learning: Maximising the contribution of work-integrated learning to the student experience. Final Project Report*, Nouvelle-Zélande, University of Wollongong, 2009. Récupéré le 27 février 2010 de www.nagcas.org.au/uploads/file/ALTC%20Report%20July.pdf.

Surridge, I. Accounting et « Finance Degrees: Is the Academic Performance of Placement Students Better? » *Accounting Education*, vol. 18, n° 4-5 (2009), p. 471-485.

Swail, S. et Kampits, E. *Work-Based Learning and Higher Education*, Virginia Beach, VA, Educational Policy Institute, 2004. Récupéré le 24 février 2010 de www.educationalpolicy.org/pdf/WBL.pdf.

Tanggaard, L. « Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life », *Journal of Education and Work*, vol. 20, n° 5 2007, p. 453-466.

Tyndälä, P. « Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations », dans Stenström, M. et Tyndälä, P. (éd.) *Towards Integration of Work and Learning*. Pays-Bas, Springer, 2009.

Université de Waterloo. *Learning from Experience: Enhancing Co-operative Education and Career Services at the University of Waterloo*. Waterloo, université de Waterloo, 2005.

Walters, D. et Zarifa, D. « The earnings and employment outcomes for male and female postsecondary graduates of coop and non-coop programs », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 60, n° 4 (2008), p. 377-399.

Weible, R. « Are Universities Reaping the Available Benefits Internship Programs Offer? » *Journal of Education for Business*, vol. 85 (2010), p. 59-63.

Weisz, M. et Smith, S. « Critical changes for successful cooperative education », dans *Higher education in a changing world*, actes de la 28^e conférence annuelle de la HERDSA, Sydney, 3-6 juillet 2005, p. 602.

Whitaker, K. *College of Trades: Report of the Advisor to the Minister of Training, Colleges and Universities*, 1^{er} mai 2009. Récupéré le 23 février 2010 de www.edu.gov.on.ca/eng/tcu/collegeoftrades/CollegeofTradesFinalReport_EN.pdf.

Annexes

Annexe A – Informateurs clés des établissements d'enseignement

Collège Algonquin

Jo-Ann Aubut, présidente, perfectionnement scolaire
Stephen Finnagan, directeur de la formation en apprentissage
Rodney Walsh, programme de services de soutien à l'intégration
Larry Weatherdon, coordonnateur, gestion des événements, faculté de l'administration des affaires

Collège George Brown

Rolf Priesnitz, directeur, programmes de formation en apprentissage
Susan Rudin, programmes d'hygiène dentaire et d'assistance dentaire

Collège Georgian

Rita Pittman, conseillère en enseignement coopératif, sciences informatiques
Gabrielle Koopmans, doyenne associée, école de technologie de l'ingénierie et de formation en apprentissage
Pat Roberts, conseillère en carrière et programme d'analyste de recherche

Collège Niagara

Fiona Allan, directrice, développement de la main-d'œuvre et des affaires
Cheryl Evans, conseillère en enseignement coopératif, affaires et tourisme
Holly Catalfamo, présidente, division des services communautaires
Marti Jurmain, directeur des programmes d'éducation, bureau de recherche
Niagara

Université Laurentienne

Patricia Danyluk, superviseure de travaux pratiques, École des sciences de l'éducation
Reuben Roth, professeur, études sur la main-d'œuvre et sociologie
Vincent Salyers, directeur, École des sciences infirmières

Université Wilfrid Laurier

Kate Connolly, directrice, Laurier Centre for Community Service-Learning
Debra Martz Melanson, programme de musicothérapie
Chris Maziarz, coordonnateur des projets spéciaux et de la recherche, faculté de l'administration des affaires
Darren Thomas, coordonnateur, programme d'apprentissage par le service communautaire
Karen McCargar, directrice adjointe, enseignement coopératif

Université d'Ottawa

Stacy Keehn, chef, carrière et développement professionnel
Jeff Keshen, apprentissage fondé sur l'expérience

Amanda Richardson, coordonnatrice du programme Connexions, École de gestion Telfer
Danielle Delorme, coordonnatrice des programmes d'enseignement coopératif

Université de Waterloo

Diane Bader, directrice, exploitation
Peggy Eichinger, coordonnatrice de stage
Adrienne Gilbert, doyenne associée, département des sports et loisirs
Ross Johnston, directeur, relations avec les employeurs
Sharon Kimberley, chef d'équipe, services sur le terrain, équipe du centre de l'Ontario
Marilyn Malton, directrice, collègue universitaire Renison
François Paré, président, études françaises
Sandy Pauly, superviseure, soutien aux relations entre les étudiants et professeurs
Susan Stewart, chef, gestion des processus
Cathy Taylor, chef, services aux employeurs

Université de Windsor

Romina Oulevey, coordonnatrice de programmes, administration des affaires et cinésiologie
Sue Ross, coordonnatrice, relations avec les employeurs, programmes d'enseignement coopératif
Chad Sutherland, département de cinésiologie
Kerri Zold, coordonnateur, apprentissage appliqué

Annexe B – Guide d’entrevue de l’informateur clé de l’établissement

1. Pouvez-vous m’expliquer un peu quel est votre rôle au/à l[établissement] et en quoi ce rôle a trait à l’apprentissage intégré au travail? À quels programmes d’AIT spécifiques collaborez-vous? Pouvez-vous me décrire ce(s) programme(s) brièvement?
2. Pour élaborer notre ébauche de typologie, nous avons décrit ainsi l’AIT : « programme structuré d’apprentissage qui offre des expériences de travail authentiques et fait intentionnellement partie d’un programme d’enseignement supérieur ». En quoi cette définition correspond-elle à votre propre expérience?
3. J’aimerais maintenant examiner plus en profondeur avec vous cette typologie, qui cerne six types d’AIT : formation professionnelle, expérience supervisée, expérience de travail structurée, apprentissage par projet, apprentissage par le service et apprentissage en cours d’emploi. En tant que personne œuvrant dans le domaine de l’AIT, cette typologie vous semble-t-elle logique? Pourquoi ou pourquoi pas? Devrait-on ajouter des catégories d’AIT?
4. Un des six types d’AIT décrit-il le mieux le(s) programme(s) au(x)quel(s) vous collaborez? Lequel?
5. Nous aimerions faire appel à votre expérience de la/l’
_____ (type d’AIT) pour approfondir les caractéristiques principales dont la typologie fait état.
 - a. Commençons par la première caractéristique, c’est-dire « terminologie commune »... Pensez-vous qu’il est nécessaire d’ajouter d’autres termes?
 - b. Objectif d’éducation... Est-ce une bonne description de l’objectif d’éducation?
 - c. Durée...
 - d. Étape...
 - e. Rémunération...
 - f. Crédit scolaire...
 - g. Programme/secteur...
 - h. Caractère obligatoire/facultatif...
 - i. Niveau de connaissance préalable requis...
 - j. Élaboration du programme d’études...
 - k. Niveau de supervision en milieu de travail...
 - l. Niveau de supervision en milieu scolaire...
 - m. Évaluation...
 - n. Rôle de l’étudiant ou de l’étudiante au sein du milieu de travail...
 - o. avantages pour les étudiants...
 - p. avantages pour les employeurs...
6. Y a-t-il, selon vous, d’autres caractéristiques clés que l’on devrait inclure à la typologie?

7. Selon votre propre perspective et le travail que vous effectuez chaque jour, à quels défis faites-vous face au moment de mettre au point et d'offrir des programmes d'AIT?
8. Quels sont les défis du point de vue d'un établissement?
9. Selon vos propres expériences, quels sont les avantages de l'AIT pour votre établissement? Pour le secteur de l'éducation postsecondaire?
10. D'après vous, votre établissement aura-t-il des occasions de promouvoir ou d'étendre l'AIT dans l'avenir? (*explorer la question davantage : champs d'études et secteurs d'activité particuliers*)
11. Selon vous, est-il nécessaire d'explorer ou d'étudier davantage d'autres questions en lien avec l'AIT?
12. Nous aimerions élaborer une série d'études de cas mettant en lumière des programmes d'AIT qui sont particulièrement intéressants, distincts ou efficaces. Pouvez-vous me parler d'un programme d'AIT exemplaire offerte au/à l'[établissement]? Dans quelle catégorie de l'ébauche de typologie placeriez-vous ce programme? Seriez-vous disposé(e) à nous fournir des détails écrits sur ce programme qui pourraient servir de bases pour une étude de cas?
13. (*dans l'affirmative*) Génial! Je vous ferai parvenir le questionnaire d'étude de cas sous pli séparé. Vous pourrez le remplir et nous le retourner lorsque cela vous conviendra.
14. Avant de terminer, avez-vous d'autres idées ou commentaires dont vous aimeriez nous faire part pour faciliter nos recherches?

Nous vous remercions de votre collaboration!

Annexe C – Guide d’entrevue de l’employeur et du partenaire communautaire

1. Votre nom nous a été suggéré par [nom de l’établissement]. À quel genre de programmes avez-vous participé / participez-vous à cet établissement? (Études coopératives, stages, apprentissage, travaux pratiques, etc.)
 - a. Pouvez-vous me parler un peu du type de possibilités d’emploi que vous offriez / offrez aux étudiantes et étudiants?
2. De quelle façon avez-vous appris l’existence de la possibilité « d’accueillir » une étudiante ou un étudiant au sein de votre lieu de travail ou organisme, ou de fournir une expérience de travail? Combien d’étudiantes et d’étudiants avez-vous accueillis / accueillez-vous?
3. Qu’est-ce qui vous a d’abord incité à participer?
 - a. *Si la personne interviewée a accueilli plusieurs étudiantes et étudiants ou a offert des stages pendant plusieurs années : Qu’est-ce qui vous incite à continuer de participer?*
 - b. *Si la personne interviewée est un employeur qui a participé une seule fois ou un ancien employeur : Croyez-vous que vous seriez en mesure d’offrir d’autres possibilités à l’avenir? Pourquoi ou pourquoi pas?*
4. En ce qui concerne les compétences et les aptitudes des étudiantes et étudiants, quelles attentes aviez-vous / avez-vous à l’égard des étudiantes et étudiants qui participaient / participent aux stages de travail au sein de votre entreprise ou organisme?
 - a. De façon générale, vos attentes ont-elles été satisfaites?
5. Quelle était / est la nature de votre participation, le cas échéant, à l’élaboration du curriculum ou aux objectifs d’apprentissage du stage de travail?
 - a. Avez-vous participé / participez-vous à l’élaboration de la description de travail de l’étudiante ou de l’étudiant?
 - b. Selon vous, cette participation a-t-elle bien fonctionné / fonctionne-t-elle bien?
6. Quel rôle avez-vous joué / jouez-vous dans la supervision et l’évaluation des étudiantes et étudiants qui viennent dans votre lieu de travail ou organisme? De quelle façon l’établissement vous a-t-il préparé à assumer vos responsabilités en matière de supervision et d’évaluation?
7. Selon vous, quels avantages les étudiantes et étudiants retirent-ils de leur participation à votre lieu de travail?

8. Selon vous, quels sont vos avantages, comme employeur? Pour vos employés?
9. Est-ce que votre entreprise ou organisme a rencontré des problèmes ou des obstacles internes qui ont nui à votre participation à la prestation de possibilités d'emploi aux étudiantes et étudiants? (*Suggestions : considérations relatives à la dotation et aux ressources humaines, considérations financières, etc.*)
10. Est-ce que votre entreprise ou organisme a rencontré des problèmes ou des obstacles externes qui ont nui à votre participation?

(Suggestions : situation économique, programmes offerts par l'établissement, autres problèmes liés à l'établissement, expériences précédentes avec les étudiantes et étudiants des programmes d'apprentissage intégré au travail, disponibilité des étudiantes et étudiants, etc.)

11. Lorsque vous décidez d'embaucher une personne, cherchez-vous des candidates ou candidats qui ont une expérience de travail postsecondaire? Pourquoi ou pourquoi pas?
 - a. Seriez-vous plus porté à embaucher des étudiantes et étudiants qui ont une expérience de travail postsecondaire plutôt que des étudiantes et étudiants qui n'ont pas acquis d'expérience de travail dans le cadre de leur programme d'études postsecondaires?

Pourquoi ou pourquoi pas?

12. Les nouveaux employés qui ont une expérience de travail postsecondaire possèdent-ils des compétences et des aptitudes professionnelles différentes des autres nouveaux employés?

Pourquoi ou pourquoi pas?

13. Avez-vous déjà recommandé à d'autres entreprises ou organismes d'offrir des possibilités d'expérience de travail aux étudiantes et étudiants? Pourquoi ou pourquoi pas?
14. Avant de terminer, avez-vous des idées ou des commentaires à partager qui pourraient nous aider à réaliser notre recherche?

Merci beaucoup de votre temps!

