

**ECAIT CANADA | ACADEMICA GROUP**

**CARTOGRAPHIER LE TERRAIN :  
UNE SYNTHÈSE DES RECHERCHES RÉCENTES  
ET DES ORIENTATIONS FUTURES**



Auteurs

**JULIE PETERS, PH.D. & ROGER PIZARRO MILIAN, PH.D.**

Janvier 2024

[www.cewilcanada.ca](http://www.cewilcanada.ca)

Ce rapport est financé en partie par l'initiative d'apprentissage innovant intégré au travail du gouvernement du Canada et par le carrefour d'innovation iHUB d'ECAIT Canada.

# TABLE DES MATIÈRES

<u>Introduction</u> .....	4
<u>Qu'est-ce que l'AIT?</u> .....	6
<u>Participation à l'AIT</u> .....	11
<u>Limites et possibilités d'élaboration de données</u> .....	16
<u>Note sur la mesure de la qualité en AIT</u> .....	19
<u>Défis liés à la prestation d'expériences d'AIT</u> .....	24
<u>Établissements d'enseignement postsecondaire</u> .....	24
<u>Organismes partenaires</u> .....	26
<u>Difficultés pour accéder à des expériences d'AIT</u> .....	29
<u>Avantages de l'AIT</u> .....	33
<u>Avantages pour la population étudiante</u> .....	33
<u>Avantages pour les organismes partenaires</u> .....	40
<u>Avantages pour les communautés hôtes</u> .....	44
<u>Avantages pour les établissements d'enseignement postsecondaire</u> .....	45
<u>Développements récents dans le domaine de l'AIT</u> .....	50
<u>AIT en ligne/à distance</u> .....	50
<u>Microtitres de compétences</u> .....	51
<u>L'AIT pour la clientèle étudiante autochtone</u> .....	53
<u>Applications de L'IA</u> .....	54
<u>Professionalisation</u> .....	56
<u>Conclusion</u> .....	57
<u>References</u> .....	59





## INTRODUCTION

Les trois dernières années ont apporté des changements sans précédent à la société canadienne. En mars 2020, la pandémie a forcé un changement rapide et généralisé de la prestation des services dans un éventail de secteurs – publics et privés – poussant de nombreux systèmes à leur point de rupture. Les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens et leurs partenaires dans la prestation de l'apprentissage intégré au travail (AIT) n'ont pas été épargnés par cette perturbation inattendue. De la transition rapide vers le travail en ligne à la mise en œuvre de mesures de santé publique dynamiques (p. ex. éloignement physique, vaccination obligatoire), la pandémie a touché toutes les organisations de notre système. Les effets à long terme de la pandémie se font sentir encore aujourd'hui, alors que les entreprises continuent de composer avec une main-d'œuvre étouffée par la hausse du coût de la vie et la stagnation des salaires, réticente à retourner au bureau et aux prises avec les niveaux élevés d'insatisfaction au travail qui ont alimenté de nombreux textes sur la Grande démission et le désistement «silencieux » généralisé.

Dans ce contexte en constante évolution, l'AIT est devenu plus important que jamais pour aider les employeurs et les gouvernements canadiens à faire face aux pénuries critiques de main-d'œuvre et de compétences qui sont devenues un défi dans presque tous les secteurs – de l'hôtellerie à l'extraction des ressources naturelles – et dans toutes les provinces. Les investissements financiers importants des gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que la participation importante et croissante des employeurs à la prestation de l'AIT témoignent du consensus selon lequel l'AIT est l'une des rares stratégies éprouvées qui peuvent aider le marché du travail canadien à surmonter les défis actuels et à venir pour notre compétitivité sur la scène mondiale. De plus, le plaidoyer soutenu des associations représentant les collèges, les écoles polytechniques, les universités et divers groupes de l'industrie en faveur de l'expansion du financement de l'AIT témoigne d'un engagement ferme à continuer de bâtir un écosystème d'AIT qui est déjà un chef de file international.

Malgré les réussites susmentionnées, il est important de reconnaître que le paysage de l'AIT au Canada a été radicalement modifié depuis le début de la pandémie d'une manière qui pourrait ne pas être bien comprise ou documentée. Ce rapport vise à donner un aperçu des tendances importantes et changeantes dans le domaine de l'AIT au Canada. Il fait non seulement le point sur les programmes d'AIT et la participation à l'échelle du pays, mais il cerne aussi les nouveaux développements au sein de notre système. Loin d'être une célébration non critique de l'AIT, ce rapport a pour objectif de fournir une évaluation sérieuse de ce que nous savons actuellement et de ce sur quoi nous n'avons pas de données fiables qui nous permettraient de comprendre.

Plus précisément, dans les pages qui suivent, nous passons en revue ce qui suit:

1. Définitions contemporaines des activités qui relèvent de l'AIT.
2. Sources de données saisissant la quantité d'activités d'AIT au Canada.
3. Défis documentés liés à la prestation d'expériences d'AIT.
4. Difficultés éprouvées pour accéder à des expériences d'AIT.
5. Les nombreux avantages de l'AIT pour diverses parties intéressées.
6. Développements récents dans le domaine de l'AIT.





## QU'EST-CE QUE L'AIT?

ECAIT Canada définit l'**Apprentissage par l'expérience (AIT)** comme « une forme d'éducation expérientielle pédagogique qui intègre formellement la formation universitaire d'une étudiante ou d'un étudiant à des expériences de qualité en milieu de travail ou dans un milieu de pratique ». Les expériences d'AIT consistent en une collaboration entre un établissement d'enseignement (p. ex. un collège, une université), un employeur, un secteur ou un partenaire communautaire (p. ex. un organisme hôte) et une étudiante ou un étudiant. Il importe de se souvenir que les dispositions d'une expérience d'AIT peuvent aller de pair avec le cours ou le programme d'études et qu'elles se concentrent, pour l'étudiante ou l'étudiant, sur la réalisation d'objectifs et l'atteinte de résultats d'apprentissage liés à l'employabilité, aux connaissances, au transfert de compétences et à l'acquisition continue du savoir.

Bien que d'autres définitions valides de l'AIT circulent dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens, il y a une convergence croissante vers cette définition d'ECAIT Canada, et nous avons vu une longue liste d'organismes et d'entreprises en adopter des variantes. Cette liste comprend de nombreux collèges[1] et universités[2], ainsi que des organismes sectoriels comme [CPHR Alberta](#), [TECHNATION Canada](#) et [RH Tourisme Canada](#). La définition d'ECAIT Canada est également de plus en plus adoptée par des organismes de recherche comme le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (p. ex. Chatoor, [2023](#); p. 9).

Néanmoins, il subsiste une certaine ambiguïté quant à la signification de l'AIT, même parmi les experts. Cette ambiguïté est en partie attribuable à la récente explosion d'activités conçues pour offrir aux étudiantes et étudiants une exposition précoce aux expériences d'apprentissage appliqué. Aujourd'hui, le terme AIT est utilisé de façon interchangeable ou regroupé – à la fois dans la littérature universitaire et le discours sur les politiques – avec des termes comme « apprentissage expérientiel », « apprentissage pratique » et « apprentissage en milieu de travail », avec des étiquettes pour des activités que les intervenantes et intervenants perçoivent comme relevant de l'AIT, comme « l'enseignement coopératif », « l'enseignement clinique » ou « les stages de travail de longue durée » (Academica, 2016).

---

[1] Pour des exemples, consulter les sites de [Loyalist College](#), [Medicine Hat College](#) ou [Norquest College](#)

[2] Pour des exemples, consulter les sites de [l'Université de Waterloo](#), de [l'Université de la Saskatchewan](#) ou de la [Kwantlen Polytechnic University](#)

La variation dans les étiquettes, la signification et la forme que prend l'AIT s'accroît quand nous adoptons une perspective internationale. Le but de cette section n'est pas de contester les différences de définition entre cet écosystème de termes, mais de clarifier ce que ECAIT Canada et les communautés adjacentes considèrent de plus en plus comme l'essence de l'AIT.

Plusieurs types d'activités relèvent de l'AIT, selon la définition d'[ECAIT Canada](#):

**1. Les stages apprenti** impliquent une entente entre une personne (l'apprenti) qui souhaite acquérir une compétence et un employeur qui est disposé à offrir une expérience pratique rémunérée sous la supervision d'un compagnon d'apprentissage. Le travail effectué par un apprenti se fait dans un environnement propice au perfectionnement des compétences requises dans une profession donnée. Les apprentis ne consacrent qu'environ 20 % de leur temps à la formation technique en classe et consacrent le reste de leur temps à l'acquisition d'une expérience en milieu de travail. Au Canada, l'apprentissage dure de deux à cinq ans, selon le métier. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants passent environ 1 388 heures en apprentissage, ce qui en fait la forme la plus longue d'AIT [3].

**2. Les stages de travail de longue durée** dans le contexte de l'AIT consistent en une expérience de travail supervisée et structurée. Leur durée peut varier considérablement, mais elle se situe généralement entre 12 et 16 mois. De plus, ils peuvent avoir lieu soit au milieu d'un programme d'études, soit après la fin des cours, mais avant l'obtention du diplôme. Les stages de travail de longue durée peuvent être non rémunérés ou rémunérés selon la province ou le territoire et la nature du stage. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants passent en moyenne 488 heures en stage.

**3. L'enseignement coopératif** se décline en deux grands types. Dans le cadre du modèle stages de travail et études en alternance, l'étudiante ou l'étudiant alterne entre des sessions d'études en classe et des stages de travail rémunérés. Le *stage coopératif de travail de longue durée*, pour sa part, est composé de plusieurs stages de travail coopératifs consécutifs, effectués au cours de différentes sessions d'études. Dans les deux scénarios, les stages de travail sont structurés pour permettre aux étudiantes et étudiants d'acquérir de l'expérience dans un milieu de travail lié à leur programme d'études. Le temps consacré au travail doit représenter au moins 30 % du temps consacré aux études dans le cadre de programmes de plus de deux ans, ou 25 % pour les programmes de deux ans et moins. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants consacrent en moyenne 464 heures aux stages de travail coopératif.

---

[3] These data are reported by institutions on a voluntary basis, and as such, may not be statistically representative.

**4. L'apprentissage par le service** intègre le service communautaire dans divers types d'organismes (p. ex. organismes sans but lucratif) à l'enseignement en classe et à la réflexion critique pour enrichir simultanément les expériences d'apprentissage des étudiantes et étudiants, et renforcer les collectivités. Les étudiantes et étudiants travaillent habituellement en partenariat avec un organisme communautaire, appliquant les connaissances propres à leur discipline à un défi déterminé par l'organisme. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants consacrent en moyenne 54 heures à l'apprentissage par le service communautaire, ce qui en fait la forme la plus courte d'AIT.

**5. Les stages cliniques ou pratiques dans un milieu professionnel obligatoire** impliquent l'expérience de travail acquise sous la supervision d'une ou d'un professionnel autorisé ou agréé dans toute discipline qui exige une expérience de travail pratique pour l'obtention d'un permis d'exercice ou d'un certificat professionnel (p. ex. soins infirmiers, pharmacie). Habituellement, ce type de stage n'est pas rémunéré, et comme les activités sont réalisées dans un milieu supervisé, l'étudiante ou l'étudiant n'a normalement pas une charge de travail ou des dossiers qui lui sont propres.

**6. Les stages de courte durée – placement en milieu pratique** permettent aux étudiantes et étudiants de profiter d'une expérience pratique intensive à temps partiel ou à court terme dans un milieu cadrant avec leur programme d'études. Un stage de courte durée – placement en milieu pratique ne nécessite pas nécessairement une supervision par une professionnelle ou un professionnel autorisé, et les heures d'expérience de travail accumulées ne sont pas requises pour obtenir une certification professionnelle. Les placements en milieu pratique englobent toutes les expériences de formation en milieu de travail qui ne s'inscrivent pas dans une autre forme de stage, comme les stages coopératifs, les stages pratiques et les stages de travail. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants passent en moyenne 228 heures en stage de courte durée – placement en milieu pratique.

**7. Projets et recherches – communauté/industrie :** Grâce à ce type d'expérience d'AIT, les étudiantes et étudiants participent à des recherches qui ont lieu principalement en milieu de travail, notamment des projets de consultation, de conception et de recherche communautaire. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants passent en moyenne 114 heures dans des projets – communauté/industrie.

**8. Apprentissage intégré au travail – entrepreneuriat:** L'apprentissage intégré au travail (AIT) – entrepreneuriat permet aux membres de la communauté étudiante de profiter de ressources, d'un espace, de mentorat ou de fonds pour prendre part aux premières étapes du processus de démarrage d'une entreprise ou pour faire avancer des idées s'inscrivant dans la réalité du monde actuel où on doit obtenir des crédits universitaires. Les données communiquées à ECAIT Canada en 2022 suggèrent que les étudiantes et étudiants passent en moyenne 82 heures dans des programmes d'apprentissage intégré au travail (AIT) – entrepreneuriat.

**9. Stage de courte durée (expérience professionnelle):** Se compose d'un ou de deux stages de travail (habituellement à temps plein) « intercalés » dans un programme d'études. Ces stages se déroulent dans un milieu de travail lié à leur programme d'études ou à leurs objectifs professionnels. Ce ne sont pas tous les établissements qui offrent des programmes coopératifs ou de stages conventionnels. Par conséquent, l'expérience de travail aide souvent à combler ces lacunes pour les étudiantes et étudiants que l'AIT interpelle. L'une des caractéristiques distinctives de l'expérience de travail en tant qu'AIT est l'absence de critères normatifs relatifs aux heures et aux délais, ce qui réduit les obstacles à la participation des étudiantes, des étudiants et des partenaires de l'AIT.

Bien qu'il y ait un consensus croissant au Canada selon lequel les activités susmentionnées relèvent de l'AIT, il y a une série d'autres types d'activités que l'on appelle parfois AIT qui ne respectent pas la position d'ECAIT Canada. L'AIT exige la participation, à tout le moins, d'un établissement d'enseignement, d'un employeur, de l'industrie ou d'un partenaire communautaire (p. ex. un organisme), et d'une étudiante ou d'un étudiant. Une telle ambiguïté conceptuelle est particulièrement courante dans la littérature internationale, en particulier dans les pays (p. ex. l'Australie) où la promotion des formes traditionnelles d'AIT fait face à de plus grands défis [4]. Cela ne veut pas dire que ces activités ne sont pas des outils utiles ou efficaces pour le perfectionnement des compétences et la préparation au milieu du travail. Cela signifie plutôt qu'il s'agit d'expériences qualitativement distinctes de ce que les praticiens du système canadien appellent traditionnellement l'AIT. Voici des exemples populaires qui ne sont pas perçus comme relevant de l'AIT (p. ex. Zegwaard, Pretti, Rowe et Ferns, [2023](#); Cooper, Orrell et Bowden, [2010](#), p. 43-45):



---

[4] Nous remercions un examinateur anonyme de cette observation.

1. Les **marathons de programmation** réunissent habituellement des personnes pour des événements courts, mais « intensément ciblés » (un jour ou deux), pour qu'ils essaient de résoudre des problèmes techniques particuliers, souvent dans un environnement de compétition ou d'équipe (p. ex. [Indeed](#); [Statistique Canada](#)). Ces événements sont souvent utiles en ce sens qu'ils permettent aux étudiantes et étudiants d'interagir avec des partenaires de l'industrie et de mettre en valeur leurs compétences, mais il arrive fréquemment qu'ils ne comprennent pas une collaboration significative avec des partenaires du milieu universitaire.
2. Les **emplois d'été ou les possibilités d'emploi à temps partiel** procurent aux étudiantes et étudiants un revenu et une expérience de travail précieux, mais ils échappent généralement à la portée de l'AIT s'ils ne sont pas officiellement intégrés au cursus du programme d'études.
3. Les **excursions** conçues pour immerger les étudiantes et étudiants dans un environnement de travail authentique, principalement par l'observation d'intervenantes et d'intervenants, mais qui n'engagent pas spécifiquement les étudiantes et étudiants dans l'apprentissage par la participation à des activités axées sur le travail, ont tendance à ne pas relever du cadre de l'AIT.
4. Les **études de cas** présentées dans le cadre de cours universitaires qui sont conçus pour fournir des connaissances sur certains secteurs de l'industrie, mais qui ne mobilisent pas directement et de façon significative les organisations de ces secteurs, ne sont pas des AIT.

Bien sûr, certains observateurs considèrent que les variantes des méthodes susmentionnées constituent des formes « émergentes » d'AIT (p. ex. Jackson et Meek, [2021](#); Kay et coll., [2019](#)). Néanmoins, pour limiter la portée du présent rapport, il est utile d'établir des distinctions claires entre ce qui relève de la portée de l'AIT – maintien de l'accent sur les activités qui mobilisent de façon significative les établissements d'enseignement, un employeur, l'industrie ou un partenaire communautaire (p. ex. un organisme hôte), et la communauté étudiante. Il y a aussi probablement des avantages liés à la clarté conceptuelle de l'AIT en ce qui concerne les efforts de représentation et l'organisation de la prestation de l'AIT au sein des établissements.





## PARTICIPATION À L'AIT

On ne sait pas exactement combien de membres de la communauté étudiante participent à une expérience d'AIT au Canada. Des estimations antérieures, fondées sur un examen des données d'enquête disponibles, suggèrent qu'environ 50 % de la communauté étudiante universitaire et de 65 à 70% de celle des collèges et des écoles polytechniques participent à une expérience d'AIT (Academica, [2016](#)). Toutefois, beaucoup de choses ont changé depuis la production initiale de ces estimations, ce qui fait qu'il est possible que la participation à l'AIT ait fluctué dans un sens ou dans l'autre. Il convient de signaler d'emblée qu'en l'absence d'une source de données parfaite, il faut consulter et réunir de l'information à partir d'un éventail de sources de données imparfaites pour avoir une idée de l'ampleur de l'AIT au Canada. Ces sources sont assujetties à d'importantes limites et formes de préjugés sur lesquelles nous attirons l'attention tout au long de la présente section. Vers la fin de la section, nous donnons des conseils sur les stratégies possibles pour améliorer notre capacité de suivre la participation à l'AIT partout au Canada.

La documentation et les données actuelles nous en disent plus sur les taux de participation des coopératives que sur toute autre forme d'AIT. L'Enquête nationale auprès des diplômés (END) est l'une des sources de données de la plus haute qualité qui nous permet de produire des estimations à l'échelle nationale et provinciale pour la participation aux programmes d'enseignement coopératif. Si nous examinons le fichier de microdonnées à grande diffusion (FMGD) pour la plus récente itération de cette enquête – réalisée en 2018 dans le cadre d'un suivi triennal de la promotion de 2015 – nous pouvons voir des différences notables dans la participation aux programmes coopératifs en fonction du niveau des titres de compétence. Les étudiantes et étudiants inscrits à des programmes collégiaux menant à un certificat ou à un diplôme ont le plus haut taux de participation à des programmes coopératifs, soit environ 14,3%. Par ailleurs, le taux de participation aux programmes de baccalauréat est légèrement inférieur (12,7%). Les niveaux de participation les plus faibles (7,0%) sont observés chez les diplômées et diplômés des programmes de maîtrise ou de doctorat.

Une étude effectuée par Rodriguez et coll. ([2016](#)) présente les tendances à long terme de la participation à des programmes coopératifs à l'aide des fichiers principaux de l'END qui remontent aux années 1980 et qui contiennent des renseignements plus détaillés que les FMGD. Leurs estimations montrent l'augmentation considérable de la participation à des programmes coopératifs au Canada sur une période d'environ 25 ans.

Chez les diplômées et diplômés du collégial, les taux de participation aux programmes coopératifs ont plus ou moins triplé, tandis qu'ils ont plus que doublé chez les diplômées et diplômés du baccalauréat. Malheureusement, Rodriguez et coll. (2016) ne déclarent pas les taux pour les personnes détenant un diplôme d'études supérieures (p. ex. M. A., Ph. D.).

**Tableau 1. Taux de participation aux programmes coopératifs selon la cohorte de diplômés**

	1986	1990	1995	2000	2005	2009/10
Diplômées et diplômés du collégial	7.3%	11.5%	17.1%	24.1%	24.1%	21.9%
Diplômées et diplômés du baccalauréat	4.9%	6.2%	7.1%	10.6%	11.9%	12.1%

Source: Rodriguez et al., 2016

Si l'on change de sujet pour examiner les taux de participation plus large à l'AIT – plutôt que simplement à l'enseignement coopératif – la recherche effectuée par les analystes de Statistique Canada (Galarneau et coll., 2020) avec les fichiers maîtres de l'END de 2018 montre que les taux de participation autodéclarés [5] à l'AIT varient considérablement selon le niveau des titres de compétence, les diplômées et diplômés du collégial ayant les taux les plus élevés de participation à l'AIT (61 %), suivis des diplômées et diplômés du baccalauréat (49 %), de la maîtrise (37 %) et du doctorat (19 %). Une fois les données segmentées par province, il devient évident que les taux de participation à l'AIT varient considérablement d'une région à l'autre du Canada. Les taux les plus élevés d'AIT pour les diplômées et diplômés du collégial sont observés en Nouvelle-Écosse (89,3 %) et au Nouveau-Brunswick (88,9 %), et les plus faibles, en Colombie-Britannique (52,3 %). Au niveau du baccalauréat, les taux de participation varient beaucoup moins, les résultats variant de 44 à 60 % selon le territoire de compétence. Au niveau de la maîtrise, l'Ontario (41 %) a le taux de participation le plus élevé, et Terre-Neuve-et-Labrador, le plus bas (21,9 %). Enfin, au niveau du doctorat, les territoires de compétence sont encore une fois regroupés et affichent un taux de participation de 13 à 26 %.

[5] Dans l'Enquête nationale auprès des diplômés (END) de 2018, on a posé la question suivante : « Avez-vous eu des placements en milieu de travail dans le cadre de votre programme? » On leur a demandé d'inclure diverses formes d'AIT, notamment programme coopératif, stage, internat, placement clinique, expérience sur le terrain, apprentissage par le service communautaire et autres placements en milieu de travail qui faisaient partie de leur programme. On leur a aussi demandé d'exclure les placements ou expériences en milieu de travail qui ne faisaient pas partie de leur programme (p. ex. PFETE), les postes d'assistant à l'enseignement, postes d'assistant à la recherche et travail sur la thèse. Cela contraste avec l'END de 2013, qui demandait seulement aux étudiantes et étudiants si leur programme était un « programme coopératif ».

**Tableau 2. Taux de participation à l'AIT chez les diplômées et diplômés de 2015, par titre de compétence et par province**

Province d'études	Collège	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat
Terre-Neuve-et-Labrador	58.5	59.2	21.9	17.3
Île-du-Prince-Édouard	74.4	55.4	36.0	N/A
Nouvelle-Écosse	89.3	49.4	39.6	20.3
Nouveau-Brunswick	88.9	44.4	35.8	26.7
Québec	66.6	49.6	33.8	26.0
Ontario	57.2	45.3	41.0	15.0
Manitoba	65.3	53.6	38.6	13.3
Saskatchewan	64.7	55.3	30.4	14.7
Alberta	59.0	54.2	31.3	14.3
Colombie-Britannique	52.3	49.6	37.7	18.9

Source: Galarneau et al., [2020](#)

D'autres sources de données fournissent des chiffres très utiles que nous pouvons comparer aux tendances observées par l'END. Par exemple, en 2021, le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires a recueilli des renseignements sur un éventail d'activités d'AIT auxquelles les étudiantes et étudiants diplômés avaient participé (n=15 334) dans les établissements participants. Ces renseignements révèlent que 14% d'entre eux ont déclaré avoir participé à un programme coopératif, 13% à un stage, 11% à un apprentissage par le service, 11% à un stage rémunéré et 6% à un stage non rémunéré. Ces chiffres sont légèrement inférieurs dans certains secteurs par rapport à ceux déclarés dans le sondage de 2018 du CCREU auprès des étudiantes et étudiants diplômés (n=14 760), dans lequel 17% des répondantes et répondants ont déclaré avoir participé à un programme coopératif, 15% à un stage, 13% à un apprentissage par le service, 9% à des stages rémunérés et 8% à des stages non rémunérés. Les chiffres correspondants sont également fournis au Tableau 3 pour les résultats de 2015 du CCREU. Il convient de noter que la participation aux sondages du CCREU varie d'une année à l'autre en raison de leur nature volontaire et que, par conséquent, les changements des taux de participation pourraient être en partie fonction des établissements participants à une année donnée.

**Tableau 3. Participation à l'AIT au fil des ans**

	2015	2018	2021
N'importe quelle expérience	55%	56%	50%
Stages de travail de courte durée	16%	18%	16%
Enseignement coopératif	14%	17%	14%
Stage pratique [6]	16%	15%	13%
Apprentissage par le service	15%	13%	11%
Stage de travail de longue durée (rémunéré)	7%	9%	11%
Stage de travail de longue durée (non rémunéré)	9%	8%	6%

Source: CUSC ([2015](#); [2018](#); [2021](#))

Une troisième source de données qui nous permet d'évaluer la prévalence de la participation à l'AIT est l'Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE), qui rend les données pour les années 2017-2018 accessibles à l'ensemble des participantes et participants canadiens (n=47 440) par l'entremise de son site Web. Grâce à ces données, nous constatons que 48% des étudiantes et étudiants en dernière année de programme sondés dans les établissements canadiens faisaient actuellement ou avaient fait un stage, un programme coopératif, une expérience sur le terrain, un stage d'enseignement ou un stage clinique. De plus, 16% d'entre eux prévoyaient encore en faire un avant la fin de leur programme.

Étant donné que les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens et américains participent à la NSSE, les données recueillies par cette enquête offrent une rare occasion de comparer les taux de participation à l'AIT dans ces pays. Nous constatons qu'un pourcentage légèrement plus élevé de diplômées et diplômés américains (52%) que canadiens (48%) étaient en voie de terminer ou avaient déjà terminé une expérience d'AIT. Un pourcentage plus élevé de diplômées et diplômés américains (24%) que de diplômées et diplômés canadiens (16%) ont également exprimé des projets quant à une future expérience d'AIT. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure ces chiffres représentent fidèlement les différences nationales dans les taux de participation à l'AIT, car la NSSE est également une enquête à participation volontaire.

---

[6] La grande majorité des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens qui participent à l'Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE) sont des universités, à quelques exceptions près

Cela signifie que les données qu'elle recueille ne sont probablement pas statistiquement représentatives au-delà de l'ensemble des établissements qui participent à la NSSE au cours d'une année donnée.[7]. En segmentant les données de la NSSE disponibles selon les grands domaines d'études, nous constatons que les niveaux de participation les plus élevés parmi les diplômées et diplômés canadiens sont observés dans le domaine de l'éducation (79%), suivi du génie (66%) et de la santé (66%) [8]. À l'autre extrémité du spectre, moins du tiers des diplômées et diplômés en arts et en sciences humaines (31 %) avaient participé à une expérience d'AIT.

Enfin, les données déclarées par Emploi et Développement social Canada (EDSC, [2021](#)) offrent une fenêtre par laquelle on peut observer les activités d'AIT financées par le Programme de stages pratiques pour étudiants, ce qui a probablement une corrélation avec les tendances plus générales en matière d'AIT. Dans l'ensemble, ce programme a créé près de 12 000 occasions d'AIT d'avril 2017 à mars 2020. La plus grande part des occasions financées en 2019-2020 l'ont été en Ontario (48%), suivi de la Colombie-Britannique (20%), du Québec (15%) et de l'Alberta (6%) [voir p. 17]. Le reste du pays représentait environ 11% des occasions d'AIT financées par le Programme.

Au-delà des données au niveau de la communauté étudiante, les renseignements recueillis par ECAIT Canada en 2022 auprès de 53 établissements d'enseignement postsecondaire (p. ex. Drewery, 2023) donnent un aperçu complémentaire des activités d'AIT dans diverses dimensions d'intérêt. Dans l'ensemble, ECAIT Canada a recueilli des renseignements pour 3 413 programmes d'AIT offerts dans l'ensemble des établissements déclarants. Parmi ceux-ci, on observe que la plus grande part (40%) des programmes d'AIT se situe dans le secteur des programmes coopératifs. Les autres formes d'AIT – notamment les stages de travail de longue durée (15%) et les stages de courte durée – placements en milieu pratique (14%) – sont moins souvent offertes. Il est intéressant de noter que ces données montrent des différences beaucoup plus marquées entre les programmes coopératifs et d'autres types d'AIT, différences qui ne ressortent pas des données au niveau de la communauté étudiante, comme celles déclarées par le CCREU. Il s'agit probablement d'une fonction qui consiste à compter les programmes d'AIT qui sont susceptibles d'être accessibles par un nombre disparate d'étudiantes et étudiants, plutôt que de compter leurs expériences réelles.

---

[7] À titre de point de référence national supplémentaire, il est intéressant de noter que les récentes données d'enquête à grande échelle pour les diplômées et diplômés du baccalauréat australien (2020-2021) montrent également des taux de participation à l'AIT (56%) qui se situent autour du même niveau que ceux du Canada et des États-Unis (Jackson, Dean et Eady, [2022](#)).

[8] Par coïncidence, les trois principaux secteurs de la NSSE en ce qui concerne la participation à l'AIT reflètent ceux de l'END de 2018 pour les diplômées et diplômés du baccalauréat (Galarneau et coll., [2020](#)). Il est également intéressant de noter qu'il y a une certaine correspondance ici avec les taux de participation à l'AIT publiés dans le contexte australien, où la santé (57,7%) et l'éducation (56,5%) affichent aussi des niveaux élevés de participation. Simultanément, on observe une forte disparité avec les données australiennes, le génie (34,7 %), par exemple, se situant plus loin dans la liste (Universities Australia, [2019](#), p. 13).

En segmentant les programmes d'AIT par domaine d'études, on constate que les concentrations les plus importantes de programmes d'AIT se trouvent dans les catégories de l'architecture, du génie et des technologies connexes (17%), des affaires, de la gestion et de l'administration publique (15,5%) et de la santé et des domaines connexes (14,2%). À l'autre extrême se trouvent des domaines comme l'agriculture, les ressources naturelles et la conservation (4,4%), l'éducation (5,6%) et les sciences humaines (6,2%). Ces données coïncident relativement avec les tendances observées dans les données au niveau de la communauté étudiante déclarées plus tôt, y compris l'END et la NSSE (à certains égards). On constate en particulier des signes répétés de hauts niveaux d'activité en génie et en affaires et de faibles niveaux d'activité en sciences humaines. En segmentant par titre de compétence, on observe que la plus grande part de la programmation d'AIT se situe au niveau du baccalauréat (45,4 %), suivi du diplôme collégial (21,7%), de la maîtrise (11,1%) et du certificat (10%). Encore une fois, on observe ici une certaine correspondance avec les données de l'END de 2018, qui tendent à montrer les niveaux les plus bas d'activité coopérative au niveau des études supérieures.

Du côté des employeurs, nous en savons peu quant au nombre d'employeurs uniques qui offrent des expériences d'AIT aux étudiantes et étudiants dans l'ensemble du pays. Un sondage précédent mené auprès d'employeurs en Ontario (n=3 369) par Academica en 2011 a révélé qu'environ 36,5% des employeurs participaient à l'AIT. De plus, les taux de participation augmentaient en fonction de la taille de l'entreprise, passant de seulement 30,2% chez les entreprises comptant de 2 à 9 employés à 52,2% chez les entreprises comptant plus de 50 employés (Sattler et Peters, [2012](#), p. 36). Une enquête menée en 2021 auprès de 95 grands employeurs du secteur privé canadien a révélé que 94% d'entre eux s'associent à des établissements postsecondaires pour participer à l'AIT, ce qui représente une augmentation par rapport à 86% en 2019 (BHER et BCC, 2022). Étant donné que cette enquête est limitée aux grands employeurs, elle surestime probablement le pourcentage d'employeurs impliqués dans l'offre d'expériences d'AIT. Nous ne sommes pas au courant de l'existence de données plus récentes recueillies à l'échelle provinciale ou nationale qui incluent un échantillon représentatif d'employeurs, ce qui représente une opportunité pour de futures recherches dans ce domaine.

## LIMITES ET POSSIBILITÉS D'ÉLABORATION DE DONNÉES

Bien que les sources susmentionnées donnent un aperçu des tendances prospectives, aucune d'entre elles n'offre une couverture optimale de la participation à l'AIT au Canada. L'END de 2018, bien qu'elle soit représentative à l'échelle nationale, ne saisit que des renseignements sur les diplômées et diplômés, à l'exclusion d'environ 20% à 30% des étudiantes et étudiants qui n'ont jamais obtenu leur diplôme d'études postsecondaires.

Et – ce qui est peut-être le plus important – il contient des données pour une promotion (2015) d'il y a près d'une décennie. Il va sans dire que la demande et la disponibilité des programmes d'AIT partout au Canada ont beaucoup changé depuis.

D'autres sources utilisées ci-dessus, y compris le CCREU, la NSSE et les données déclarées à ECAIT Canada, offrent des données « plus récentes » sur la participation à l'AIT, mais elles ne contiennent qu'une couverture imparfaite étant donné que ce ne sont pas tous les établissements canadiens qui participent à ces initiatives de déclaration. Les définitions des données et les questions des enquêtes varient également, ce qui réduit la comparabilité directe. Par conséquent, lorsque nous trouvons des tendances qui sont cohérentes entre les sources de données, nous avons une certaine assurance qu'elles reflètent les tendances « réelles » du secteur. Autrement, nous devons faire preuve d'une grande prudence lorsque nous interprétons les tendances observées, surtout lorsque nous observons des tendances conflictuelles entre les sources de données.

Compte tenu de l'état des sources de données disponibles, ECAIT Canada et d'autres partenaires du secteur ont l'occasion de participer à des efforts de représentation pour améliorer le suivi et la déclaration de la participation de la communauté étudiante à l'AIT. Nous entrevoyons au moins deux solutions possibles.

Tout d'abord, au moment de la rédaction du présent rapport, la source la plus fiable dont nous disposons pour la participation à l'AIT – malgré les nombreuses limites mentionnées – provient de l'Enquête nationale auprès des diplômés (END) de Statistique Canada.

En même temps, de nombreux gouvernements provinciaux, y compris ceux de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et de la Saskatchewan, consentent des investissements financiers importants pour mener leurs propres enquêtes provinciales auprès des diplômées et diplômés, parfois chaque année. Plutôt que de mettre en œuvre un ensemble disparate d'enquêtes provinciales et nationales qui recueillent des données à l'aide d'instruments contrastants à différents intervalles, il serait logique que les gouvernements provinciaux et fédéral mettent en commun leurs ressources et coordonnent l'exécution d'une Enquête nationale auprès des diplômés plus fréquente, et de faire en sorte que celle-ci offre des échantillons suffisamment importants pour produire des estimations fiables au niveau des établissements. Un effort coordonné comme celui-ci permettrait d'obtenir une source de données qui offre en temps plus opportun une couverture nationale des sujets pertinents sur le plan des politiques au moyen d'un instrument d'enquête normalisé. Les avantages de ces données dépasseraient de loin le domaine de l'AIT. Le regroupement des enquêtes auprès des diplômées et diplômés réduirait également la fatigue des répondantes et répondants, ce qui se traduirait probablement par de meilleurs taux de réponse pour une seule enquête, et probablement aussi par des économies de coûts pour les parties visées.

Ensuite, depuis plus d'une décennie, les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada soumettent à Statistique Canada des dossiers administratifs sur les inscriptions dans le cadre de l'initiative du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP). Ces fichiers fournissent une couverture de base des données démographiques des étudiantes et étudiants, ainsi que des renseignements sur leurs programmes d'études et divers autres domaines administratifs. Au moment de la rédaction du présent document, Statistique Canada conseille aux analystes de ne pas utiliser l'indicateur des programmes coopératifs déclaré par les établissements à l'extérieur de la Colombie-Britannique, du Manitoba, du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et des territoires. Cette situation est attribuable à des problèmes de qualité des données déclarées dans d'autres provinces. La « résolution » des problèmes de déclaration des données dans les autres territoires de compétence pourrait fournir une couverture au niveau du recensement de la participation à des programmes coopératifs à l'échelle du pays. En théorie, le SIEP offre aux établissements la possibilité de déclarer d'autres domaines, notamment des indicateurs plus détaillés soulignant la participation à d'autres types d'activités d'AIT. Pour ce faire, il faudrait une collaboration étroite avec le Centre canadien de la statistique de l'éducation de Statistique Canada, les ministères provinciaux responsables de l'enseignement postsecondaire et les registraires des collèges, des universités et des écoles polytechniques, en plus de leur adhésion.

L'un des principaux avantages de la voie administrative au moyen des rapports du SIEP est qu'elle couvre l'ensemble de la population plutôt qu'un sous-échantillon de répondantes et de répondants. Par ailleurs, une telle démarche permet des couplages avec divers autres ensembles de données au sein de la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail (PLEMT) de Statistique Canada. Ces ensembles de données comprennent le recensement national, qui contient des renseignements démographiques détaillés pour un ménage sur quatre au Canada. Il comprend également les dossiers administratifs d'impôt sur le revenu qui contiennent des renseignements sur chaque personne qui a produit une déclaration de revenus au pays. Cette combinaison de sources de données permet d'analyser à la fois la participation à l'AIT et les résultats sur le marché du travail de la participation à l'AIT. De plus, l'immensité des fichiers du SIEP – qui contiennent des millions d'étudiantes et d'étudiants – permet d'obtenir des estimations fiables de la dynamique au niveau de l'établissement, ce qui n'est pas possible à l'heure actuelle dans le cadre de l'END, à moins que la taille de l'échantillon soit considérablement augmentée. L'un des principaux désavantages de cette approche est qu'elle entraîne un sous-dénombrement des étudiantes et étudiants dans le secteur collégial, étant donné que le SIEP représente un portrait à la fois, alors que de nombreux collèges accueillent des étudiantes et des étudiants de façon continue.

## NOTE SUR LA MESURE DE LA QUALITÉ EN AIT

Depuis des années, au Canada, on met fortement l'accent sur la mesure du nombre d'activités d'AIT, comme le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui participent à une expérience d'AIT ou à des programmes ayant une composante d'AIT. Cette insistance est motivée en partie par le désir des bailleurs de fonds et des établissements d'enseignement postsecondaire de se vanter de la quantité d'activités qu'ils ont promues ou réalisées dans ce domaine. Simultanément, les commentateurs soulignent depuis longtemps la nécessité de tenir compte de la qualité des expériences d'AIT offertes et de leur efficacité dans la promotion de résultats d'intérêt, comme le perfectionnement des compétences ou l'amélioration des transitions des études au marché du travail. Il y a près d'une décennie, Weingarten ([2016](#)) a judicieusement souligné le concept plus large de formation expérientielle:

*Nous entendons constamment parler de l'importance d'un processus décisionnel fondé sur des données probantes. L'appel à plus de formation expérientielle offre une excellente occasion d'application. Certes, les données probantes, les données et l'évaluation devraient être utilisées pour déterminer dans quelle mesure les différentes possibilités de formation expérientielle fonctionnent. Celles qui produisent les meilleurs résultats devraient être considérées comme des pratiques exemplaires et diffusées. Les moins efficaces devraient être reconnues comme ayant tenté l'ancienne méthode, avant d'avoir été modifiées pour générer de meilleurs résultats.*

Bien sûr, cette mesure et cette évaluation sont plus faciles à dire qu'à faire dans le milieu de l'AIT. Une partie du défi tient au fait que le consensus ne se dégage que lentement au sujet des mesures possibles de la qualité, et qu'il y a encore beaucoup de débats sur la pertinence des cadres pour l'évaluation de la qualité en évolution. Comme Zegwaard et Pretti ([2023](#)) le font remarquer, « les dimensions de la qualité de l'AIT demeurent un sujet d'actualité dans la littérature sur l'AIT » [traduction] (p. 7; voir aussi Campbell et Pretti, [2023](#)).

Dans le contexte australien, par exemple, Winchester-Seeto ([2019](#)) a dressé une liste des dimensions de la qualité associées aux expériences potentielles d'AIT (voir le tableau 4), qui comprend des éléments comme l'authenticité des expériences, le degré de préparation des étudiantes et des étudiants, la disponibilité d'activités d'apprentissage de soutien et une approche inclusive de l'AIT. Une caractéristique importante de tels cadres est qu'ils sont principalement composés de dimensions et de concepts qui facilitent l'évaluation des processus et des caractéristiques des programmes d'AIT plutôt que l'évaluation des expériences ou des résultats axée sur les étudiantes et les étudiants.

**Tableau 4. Dimensions de la qualité de l'AIT**

Dimension	Définition
Authenticité de l'expérience	L'expérience d'AIT permet aux étudiantes et aux étudiants de s'engager de façon significative dans des tâches dans un environnement professionnel.
Intégration au cursus	L'expérience d'AIT est intégrée au programme d'études, l'accent étant clairement mis sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants.
Préparation des étudiantes et étudiants	L'étudiante ou l'étudiant est bien préparé pour entreprendre une expérience d'AIT.
Appui des activités d'apprentissage	L'étudiante ou l'étudiant a des possibilités d'apprentissage pendant et après l'expérience d'AIT.
Supervision	L'étudiante ou l'étudiant reçoit une supervision de qualité tout au long du parcours d'AIT pour faciliter sa réussite
Réflexion	Des activités de réflexion ont lieu tout au long du parcours d'AIT pour favoriser la compréhension du perfectionnement des étudiantes et des étudiants (p. ex. habiletés, connaissances).
Compte rendu	Une réflexion animée sur l'expérience d'AIT a lieu.
Évaluation	La progression des étudiantes et des étudiants est évaluée à la fois par les établissements d'enseignement postsecondaire et les entreprises et organismes partenaires (p. ex. employeurs, industrie, organismes communautaires).
Approche inclusive	L'étudiante ou l'étudiant est en mesure de participer à l'AIT sans faire face à des obstacles systématiques à sa réussite.

Source: Adapté de Winchester-Seeto ([2016](#))

La structure de type liste de contrôle des cadres de qualité en place est également évidente quand on examine ceux de l'Université de Waterloo ([non daté](#)). Le cadre de qualité « AAA » et son application à l'identification des activités auxquelles un employeur, une industrie ou un partenaire communautaire (p. ex. un organisme hôte) devrait participer avant, pendant et après l'expérience d'AIT.



**Table 5. Liste de vérification de l'employeur pour favoriser un AIT de qualité**

Timing	Tasks
Avant	Communiquer avec un partenaire en enseignement postsecondaire pour lui faire part de vos objectifs et en apprendre davantage sur l'harmonisation potentielle entre les programmes d'AIT disponibles et vos besoins.
	Communiquer clairement vos attentes et vos besoins au moyen d'offres d'emploi et d'autres moyens pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'évaluer leur adéquation au poste en AIT.
	Souligner ce que l'étudiante ou l'étudiant apprendra dans le cadre de l'AIT offert par votre entreprise ou votre organisme, et décrire la culture et l'environnement du milieu de travail.
	Participer à la présélection et à la sélection pour recruter des étudiantes et des étudiants pour l'AIT.
Pendant	Désigner une personne qui appuiera l'étudiante ou l'étudiant participant à l'AIT, idéalement une personne qui peut s'identifier plus facilement à l'étudiante ou à l'étudiant, comme une personne récemment diplômée d'un programme d'études postsecondaires.
	Attribuer à l'étudiante ou à l'étudiant des tâches constructives et l'aider à comprendre comment ce travail contribue à la réussite générale de l'entreprise ou de l'organisme.
	Formuler régulièrement de la rétroaction à l'étudiante ou à l'étudiant sur son rendement et les points à améliorer à l'avenir.
	Mobiliser l'établissement d'enseignement postsecondaire partenaire lorsque des difficultés avec l'étudiante ou l'étudiant participant à l'AIT pourraient être abordées en collaboration.
Après	Effectuer une évaluation officielle du rendement de l'étudiante ou de l'étudiant participant à l'AIT et la remettre à l'établissement d'enseignement postsecondaire partenaire.
	Mener une entrevue de départ avec l'étudiante ou l'étudiant participant à l'AIT et solliciter de la rétroaction sur la façon d'améliorer les futures expériences d'AIT offertes par votre entreprise ou votre organisme.
	Communiquer avec l'établissement d'enseignement postsecondaire partenaire et passer en revue vos expériences en AIT, en vue de déterminer les améliorations à apporter aux processus en place.

Source: Adapté de l'Université de Waterloo ([n.d.](#))

McRae, Pretti et Church ([2018](#)) ont également fourni un aperçu des activités plus générales que les diverses parties intéressées doivent mettre en œuvre pour faciliter un AIT de qualité. Cela comprend les activités qui ont lieu avant, pendant et après l'AIT et que les étudiantes et étudiants, un employeur, l'industrie ou un partenaire communautaire (p. ex., un organisme hôte) et les éducatrices et éducateurs doivent effectuer pour favoriser des expériences d'AIT de qualité. Encore une fois, ce cadre fournit un modèle utile pour évaluer et structurer de façon holistique les processus à diverses étapes du parcours de l'AIT pour chaque entité.

**Tableau 6. Cadre des activités des parties intéressées pour un AIT de la qualité**

Partie intéressée	Avant l'AIT	Pendant l'AIT	Après l'AIT
L'étudiante ou l'étudiant	Se prépare à l'expérience d'AIT par la participation aux activités préparatoires du programme d'études.	S'engage envers le travail, les collègues et les attentes du programme d'études.	Répond à toutes les attentes par l'expérience d'AIT. Réfléchit sur l'expérience et l'apprentissage.
Organismes partenaires/hôtes	Se préparent à l'arrivée de l'étudiante ou de l'étudiant.	Offrent aux étudiantes et étudiants une expérience de travail significative liée au programme d'études. Fournissent le soutien nécessaire.	Fournissent une évaluation de l'apprentissage et du rendement des étudiantes et étudiants. Ciblent des points à améliorer.
Éducatrices et éducateurs	Soutiennent les étudiantes et étudiants ainsi que l'organisme partenaire pour les activités préparatoires et les évaluations.	Surveillent les progrès des étudiantes et étudiants et leur offrent du soutien, ainsi qu'aux organismes partenaires.	Encouragent la réflexion des étudiantes et étudiants et effectuent un suivi auprès de l'hôte pour évaluer l'expérience.

Source: Adapté de McRae, Pretti et Church (2018)

Il n'est pas toujours facile d'établir un lien entre certaines pratiques « exemplaires » et les améliorations objectives de l'expérience ou des résultats des étudiantes et étudiants dans le contexte canadien, même si ce lien est souvent enraciné dans l'expérience des intervenantes et intervenants en AIT. Et comme Ferns et Arsenault (2023) le reconnaissent spécifiquement en ce qui concerne les normes de qualité intégrées aux processus d'agrément, de telles normes ne sont pas toujours validées par la recherche empirique. Par exemple, nous avons des preuves d'une relation entre l'autoréflexion de la population étudiante sur la clarté des objectifs professionnels (p. ex. Drewery, Nevison et Pretti, 2016), mais les preuves empiriques des avantages d'autres éléments de ces cadres de qualité sont moins facilement accessibles [9]. Par conséquent, il est nécessaire de poursuivre la recherche et l'évaluation pour déterminer si certaines pratiques « exemplaires » – qui bénéficient actuellement du soutien de l'ensemble de la communauté de l'AIT – se traduisent réellement par une amélioration des résultats des étudiantes et étudiants. [10]

[9] Dans le cas particulier de la préparation des étudiantes et étudiants, Winchester-Seeto et Rowe (2023) admettent que « la majorité de la littérature sur la préparation à l'AIT repose sur la pratique et est anecdotique » [traduction] (p. 441). De plus, bien qu'ils fournissent une discussion utile sur les stratégies prospectives pour préparer les étudiantes et étudiants à l'AIT, ils ne présentent pas de preuves empiriques de leur efficacité relative.

[10] Il convient de souligner que la nature bénéfique perçue de certaines de ces pratiques liées aux données remonte à des décennies. Par exemple, ECAIT Canada a établi pour la première fois des critères régissant l'agrément des programmes coopératifs en 1979. Par conséquent, certaines pratiques ont résisté à l'épreuve du temps, mais d'autres pourraient nécessiter une nouvelle validation.

Une partie du défi que pose l'évaluation de l'efficacité de certaines de ces pratiques exemplaires tient au fait que nous n'avons pas actuellement accès à des ensembles de données qui saisissent de façon holistique les variations dans le respect de ces pratiques décrites dans les programmes d'AIT dans l'ensemble de l'éducation postsecondaire au Canada. De plus, à notre connaissance, il n'y a pas de suivi systématique des expériences de la communauté étudiante en AIT au niveau sectoriel. Un ensemble de données contenant ces deux éléments d'information pourrait permettre une évaluation rigoureuse de la façon dont l'exposition à des programmes d'AIT structurés différemment se traduit par des expériences et des résultats différents pour la population étudiante. Ce type d'évaluation pourrait contribuer grandement à déterminer les « recettes » idéales pour les structures de programme d'AIT.

Il existe, parallèlement aux normes de qualité décrites par les intervenantes et intervenants en AIT et approuvées par ECAIT Canada, des normes approuvées par les ordres professionnels. Par exemple, CPA Ontario impose des exigences particulières aux composantes de l'expérience pratique des étudiantes et étudiants en comptabilité. Cependant, comme Ferns et Arsenault ([2023](#)) le font remarquer, ces exigences correspondent en grande partie à celles approuvées par ECAIT Canada.





# DÉFIS LIÉS À LA PRESTATION D'EXPÉRIENCES D'AIT

Les défis liés à la prestation d'expériences d'AIT de qualité sont bien documentés tant dans le milieu universitaire (p. ex. Bisland et coll., [2020](#); Rook, [2017](#)) que dans la recherche sur les politiques (p. ex. BHER, [2022](#); Chatoor, [2022](#); et Sattler et Peters, [2023](#)). Nous présentons ci-dessous un aperçu de ce discours, en mettant l'accent sur la dynamique qui prévaut au Canada, dans la mesure du possible.

## ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Les établissements d'enseignement postsecondaire font face à un éventail de défis dans la prestation d'expériences de qualité. Comme nous l'avons expliqué en détail dans une étude précédente (Academica Group, [2016](#), p. 44-46), ces défis comprennent ce qui suit:

- **Relations avec les parties intéressées externes:** Il faut déployer beaucoup d'efforts pour établir et maintenir des relations avec un employeur, une industrie ou des partenaires communautaires qui appuient des occasions d'AIT (Green et coll., [2023](#)). Les relations avec les parties intéressées sont une fonction de plus en plus difficile à mesure que de plus en plus d'établissements d'enseignement postsecondaire entrent dans cet espace. Un employeur qui devient insatisfait de son expérience avec le programme d'AIT d'un établissement particulier a maintenant accès à plusieurs établissements qui attendent de lui fournir des étudiantes et des étudiants. Cela augmente les enjeux pour les gestionnaires de l'AIT dans les établissements.
- **Préparation des étudiantes et étudiants:** Les étudiantes et étudiants ont également besoin d'une formation initiale pour s'assurer de réussir les expériences d'AIT (McRae, Pretti et Church, [2018](#)). Les données d'un sondage du personnel chargé de l'AIT dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario révèlent que les activités les plus courantes utilisées à cette fin comprennent des cours structurés de préparation à l'AIT (56%), des conseils de carrière individuels (34%), des ateliers sur demande [p. ex. rédaction de curriculum vitae, entrevues] (24%) et des expériences appliquées en classe. [p. ex. simulations en laboratoire] (18%) (R.A. Malatest, [2018](#), p. 35).

- **Relations avec les parties intéressées internes:** Les membres du corps professoral (p. ex. enseignantes et enseignants, professeures et professeurs) jouent un rôle clé dans l'élaboration et la prestation de programmes efficaces d'AIT, en particulier ceux qui sont offerts au niveau des cours. Bien que de nombreux auteurs évoquent la résistance du corps professoral comme un défi (Fannon, [2023](#)), les données du sondage indiquent que le corps professoral appuie généralement l'AIT et en comprend la valeur pour la communauté étudiante (Peters, [2012](#)). Cependant, les membres du corps professoral ont de nombreuses exigences temporelles concurrentes et n'ont pas toujours l'impression d'être adéquatement récompensés pour leur rôle dans l'élaboration des programmes d'AIT, que ce soit sous forme de rémunération financière ou de crédit pendant les décisions relatives à la permanence ou aux promotions.

Les auteurs ont souligné que « le sous-financement du personnel de soutien et le manque de valeur accordée à la charge de travail associée à l'AIT constituent des obstacles clés à l'AIT au niveau de l'établissement » [traduction] (Baichoo et coll., [2023](#), p. 328), ainsi qu'à la croissance plus générale du recours à l'AIT au sein des établissements d'enseignement postsecondaire. Par conséquent, les gestionnaires de l'AIT jonglent souvent avec les relations avec les parties intéressées externes et internes et la préparation de la communauté étudiante en l'absence d'un soutien adéquat du personnel.

Des études suggèrent que les programmes d'AIT, qui peinent à s'acquitter de ces fonctions variées, sont confrontés à un ensemble de pressions environnementales en constante évolution qui nuisent activement à leurs chances de réussite.

- **Déséquilibres de l'offre et de la demande:** Comme il a été mentionné précédemment, à mesure que de plus en plus d'établissements d'enseignement postsecondaire entrent sur le marché de l'AIT, la concurrence pour chaque placement potentiel augmente. Parallèlement, la demande de la part de la communauté étudiante pour des expériences d'AIT de qualité a considérablement augmenté au fil des ans. Ces tendances compensatoires obligent le personnel de l'AIT à tenter de faire plus avec moins, ce qui a pour effet que, parfois, les étudiantes et étudiants sont privés d'expérience d'AIT ou sont affectés à une expérience sous-optimale.
- **Évolution des attentes des parties intéressées:** La clientèle étudiante estime de plus en plus qu'elle a droit à des expériences d'AIT constructives qui lui permettra de mettre en pratique et d'acquérir des compétences pertinentes au-delà des tâches stéréotypées (p. ex. faire des photocopies, aller chercher du café).

En même temps, les employeurs s'attendent maintenant à avoir régulièrement accès à des étudiantes et à des étudiants hautement qualifiés et prêts à travailler rapidement, dans le but de répondre aux besoins critiques en ressources humaines dans leur entreprise ou de leur organisme. Pour les deux groupes, les attentes ne correspondent pas toujours à la réalité. Les gestionnaires de l'AIT sont responsables d'ajuster les attentes en conséquence.

• **Objectifs en évolution:** L'un des principaux objectifs de l'AIT est de préparer la population étudiante au monde du travail. Cependant, il s'agit d'une cible dynamique qui change souvent de trajectoire de façon inattendue. On peut soutenir que le rythme du changement s'est accéléré au cours des dernières années en réponse au passage au télétravail et à d'autres perturbations causées par la pandémie (Gardner et Perry, [2023](#)). La technologie menace constamment de bouleverser divers secteurs de l'économie. Il en résulte que les établissements d'enseignement postsecondaire sont mis au défi de préparer les étudiantes et étudiants à un avenir professionnel incertain.

## ORGANISMES PARTENAIRES

Des recherches récentes (Fleming et coll., [2023](#); Itano-Boase et coll., [2021](#)) ont permis de répertorier certains des défis auxquels font face les organismes hôtes (p. ex. employeur, industrie ou partenaire communautaire) qui tentent d'offrir des expériences d'AIT de qualité à la population étudiante. Ces défis vont du fait de ne pas avoir un emploi convenable à offrir à celui de ne pas avoir les ressources humaines nécessaires pour assurer une supervision adéquate en passant par l'impossibilité de s'assurer que les étudiantes et étudiants sont protégés contre la discrimination en milieu de travail.



**Tableau 7. Défis auxquels font face les organismes partenaires**

Challenge Type	Sources
<b>Manque de ressources</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités de travail pertinentes et appropriées</li> <li>• Supervision adéquate</li> <li>• Temps et expertise</li> <li>• Soutien approprié aux étudiantes et étudiants</li> </ul>	Atkinson et al. (2015), Fleming and Pretti (2019); Fleming et al. (2021), Jackson et al. (2017), Winchester- Seeto et al. (2021)
<b>Recrutement d'étudiantes et d'étudiants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attirer des étudiantes et étudiants possédant les compétences et les connaissances appropriées</li> <li>• Processus de sélection des étudiantes et étudiants</li> <li>• Harmonisation des horaires pour l'enseignement supérieur</li> <li>• Emplacement physique de l'entreprise ou de l'organisme du placement</li> </ul>	Atkinson et al. (2015), Atkinson (2016), Jackson et al. (2017), Quillan and Bourke (2021)
<b>Enjeux financiers et légaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répercussions financières des salaires étudiantes et étudiants et du temps consacré par le personnel</li> <li>• Exigences légales, telles que les lois du travail et celles sur la santé et la sécurité</li> <li>• Exploitation des étudiantes et étudiants</li> <li>• Assurance et responsabilité</li> <li>• Évaluation et gestion des risques</li> </ul>	Atkinson (2016), Bennett (2008), Cameron (2018), Fleming et Hay (2021), R.A. Malatest (2018)
<b>Enjeux de bien-être et d'équité, de diversité et d'inclusion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusion des étudiantes et étudiants en milieu de travail</li> <li>• Accès des étudiantes et étudiants aux occasions d'AIT</li> <li>• Discrimination en milieu de travail (p. ex. sexisme, racisme, âgisme et classisme)</li> </ul>	Cukier et al., (2018), Chatoor & Balata (2023); Felton and Harrison (2017), Mackaway et Chalkley (2022), Hay et Mafille'o (2022), Mallozzi and Drewery (2019)

Source: Adapté de Fleming et coll. (2023), p. 120.

Des travaux de recherche menés par Academica et portant sur les employeurs de l'Ontario suggèrent que la principale raison (66,3%) pour laquelle les employeurs ne prévoient pas offrir d'AIT est qu'ils estiment ne pas avoir d'emploi convenable disponible. Cet obstacle a été mentionné deux fois plus souvent que l'incapacité de trouver des étudiantes ou des étudiants possédant les compétences nécessaires (31,4%) ou l'absence de personnel pour recruter/superviser les étudiantes et étudiants (31,4%) [Sattler et Peters, 2012, p. 52]. Parmi ceux qui avaient cessé d'offrir des occasions d'AIT, le fait de ne pas avoir d'emploi convenable était aussi la raison la plus courante (59%) pour laquelle ils avaient cessé de participer à l'AIT (p. 54).

En plus du fait de n'avoir aucun emploi convenable à offrir, Sattler (2011) souligne que certaines entreprises et certains organismes font également face à des obstacles financiers lorsqu'il s'agit d'offrir des expériences d'AIT de qualité. Comme l'a fait remarquer un employeur : «L'argent est toujours un problème. Notre décision de conserver ou non un étudiant repose toujours sur des questions budgétaires.» (p. 84)

Un autre défi important mentionné par les employeurs est que les étudiantes et étudiants n'ont pas les habiletés ou les compétences auxquelles ils s'attendent. Comme l'ont exprimé plusieurs employeurs dans les études de Sattler (2011) et de Sattler & Peters (2012) en Ontario :

- «Le plus grand défi, c'est que les étudiants ne savent pas ce que les gestionnaires exigent, ne serait-ce que le fait de faire preuve de savoir-vivre, d'être courtois avec la clientèle, etc.» [traduction] (Sattler et Peters, 2012, p. 58).
- «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.» (Sattler, 2011, p. 86)
- «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.» (Sattler, 2011, p. 86)
- «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.» (Sattler, 2011, p. 86)

Selon des données d'enquête plus récentes recueillies par le CTIC (Cutean et coll., 2023, p. 26) auprès de près de 1 700 employeurs canadiens, les obstacles les plus courants à la participation aux programmes d'AIT sont les suivants:

- Le temps requis pour former et superviser les étudiantes et étudiants (50 à 55%, selon le sous-échantillon)
- Un décalage entre les besoins du projet et la disponibilité limitée des étudiantes et étudiants (26-28 \%)
- Le nombre insuffisant d'étudiantes et d'étudiants participant à un AIT de qualité (25 à 26%)

Fait intéressant, environ le quart des employeurs de l'échantillon financés par le Programme de stages pratiques pour les personnes étudiantes ont indiqué qu'ils auraient embauché leurs étudiantes et étudiants en AIT même en l'absence des subventions salariales actuelles. Un peu moins de la moitié ont suggéré le contraire, tandis que les autres n'étaient pas certains de ce qu'ils auraient fait.





## DIFFICULTÉS POUR ACCÉDER À DES EXPÉRIENCES D'AIT

Des chercheurs font remarquer que les obstacles structurels présents à de multiples étapes empêchent de nombreux étudiants et étudiantes en quête d'équité d'accéder à des occasions d'AIT. Selon eux, ces obstacles peuvent pousser les étudiantes et étudiants à ne pas s'inscrire à un programme d'AIT ou à choisir eux-mêmes de ne pas participer à ces programmes à mi-parcours. Ils peuvent aussi faire en sorte que les étudiantes et étudiants auront à subir des préjugés pendant l'expérience d'AIT et même les empêcher d'avoir accès à des activités de réflexion (Goldman et coll., 2023, p. 510). Les communautés que l'on croit habituellement confrontées à des obstacles importants à l'accès à l'AIT comprennent les étudiantes et étudiants qui s'identifient comme faisant partie des communautés noires, autochtones et racisées de façon plus générale, les étudiantes et étudiants étrangers, handicapés et LGBTQ+, les étudiantes et étudiants issus de milieux défavorisés; et les étudiantes et étudiants qui doivent prendre soin d'un proche.

Selon des données d'enquête récentes recueillies par le CTIC (Cutean et coll., [2023](#), p. 26-27), les obstacles à la participation à l'AIT les plus fréquemment mentionnés par les étudiantes et les étudiants sont les suivants :

- Dépenses supplémentaires engagées en raison de l'AIT (14 à 25%, selon le sous-échantillon)
- Obligation de retarder l'obtention du diplôme après avoir participé à l'AIT (12 à 24%)
- Charge de travail accrue (9 à 24%)
- Absence d'offres de programmes d'AIT à l'établissement fréquenté (3 à 20%)
- Obligation de déménager pour le placement d'AIT (13 à 18%)

La recherche quantitative sur l'identité des participantes et participants à l'AIT fournit des renseignements utiles sur les groupes qui éprouvent des difficultés à accéder à l'AIT dans le contexte canadien. Les analyses des données de l'enquête de Sattler et Peters ([2013](#)) sur les étudiantes et étudiants de 13 établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario ont révélé que les étudiantes du collégial, les étudiantes et étudiants plus âgés, celles et ceux qui avaient une dette plus élevée, celles et ceux qui n'étaient pas des étudiantes ou des étudiants de niveau postsecondaire de première génération, et celles et ceux qui étudiaient en santé et en services sociaux communautaires étaient statistiquement plus susceptibles de participer à des expériences d'AIT.

Par ailleurs, les étudiantes et étudiants universitaires qui n'étaient pas de la première génération ou des immigrantes ou des immigrants, ainsi que celles et ceux des programmes de STIM, de sciences de la santé et de services sociaux étaient les plus susceptibles de participer à une expérience d'AIT. Cette recherche nous a appris que les disparités d'accès varient considérablement d'un secteur à l'autre.

La recherche portant sur les tendances nationales au moyen de l'Enquête nationale auprès des diplômés de 2013 a fait écho à certaines de ces constatations, montrant que, au cours des dernières années, les femmes représentaient plus de 50% des participants aux programmes coopératifs au niveau du baccalauréat et du collégial (Rodriguez et coll., [2016](#), p. 6). Des travaux plus récents menés dans le cadre de l'END de 2018 ont également révélé que les taux de participation des femmes à l'AIT sont plus élevés (de 9 à 23%) dans toutes les sphères d'études, et ce, de façon statistiquement significative (Galarneau et coll., [2020](#), p. 2). De plus, ces travaux ont révélé que les diplômées et diplômés de 40 ans ou plus sont généralement moins susceptibles d'avoir participé à des occasions d'AIT pendant leurs études postsecondaires. Dans d'autres dimensions, cette recherche a observé que les étudiantes et les étudiants étrangers (par opposition à canadiens) et celles et ceux ayant déclaré une incapacité étaient moins susceptibles de déclarer avoir participé à une expérience d'AIT, ce qui a fourni certaines preuves que ces groupes ont de la difficulté à accéder à ces occasions. Cependant, il n'y avait pas de différence dans les taux de participation observés entre les étudiantes et les étudiants qui se sont identifiés comme Autochtones et les autres.

Des recherches effectuées dans une université du Sud de l'Ontario ont révélé que les étudiantes et étudiants qui déclarent un trouble de santé mentale étaient 3,3 fois moins susceptibles de déclarer avoir participé à une expérience d'AIT (p. ex. Gatto et coll., [2021](#)). De plus, les auteurs ont observé que les étudiantes et étudiants qui avaient, selon eux, une meilleure compréhension des mesures d'adaptation disponibles étaient également plus susceptibles d'avoir participé à une expérience d'AIT.



Bien que la recherche empirique sur le sujet accuse un certain retard, les commentateurs (Fannon, [2023](#); Itano-Boase et al., [2021](#)) laissent entendre que les étudiantes et étudiants étrangers ont de la difficulté à obtenir des permis de travail pour un programme coopératif et du financement pour appuyer leur participation aux occasions d'AIT.

Au Canada, il est plus difficile d'obtenir des données d'enquête à grande échelle sur les obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants pendant les expériences d'AIT. Sattler et Peters (2013) font remarquer que chez les étudiantes et étudiants universitaires, le manque de préparation était l'un des principaux défis mentionnés par 50,5% des personnes sondées. Les données de l'enquête ont révélé que les étudiantes et étudiants universitaires mentionnaient souvent des défis comme les contraintes de temps (47,4%), le travail ennuyeux (43,4%) et les dépenses imprévues (40,9%). Les étudiantes et étudiants du collégial ont mentionné des problèmes comme les dépenses imprévues (51,1 %), les contraintes de temps (45,3%), la préparation insuffisante en classe (38%) et le travail ennuyeux (38%). En ce qui concerne les raisons de ne pas participer à l'AIT, la raison la plus souvent invoquée par les étudiantes et étudiants du collégial et des universités était de ne pas vouloir retarder ou interrompre leur programme. C'est un thème qui revient dans la littérature (p. ex., Cutean et coll., 2023; R.A. Malatest, 2018).

Des travaux plus récents effectués à l'Université de Calgary (Stowe et coll., 2022) et portant uniquement sur ses étudiantes et étudiants ont révélé que « le manque de temps attribuable à d'autres priorités universitaires » (86%) est la raison la plus souvent citée par les étudiantes et étudiants comme influençant leur décision de ne pas participer à des occasions de formation expérientielle (p. 10). Par ailleurs, une proportion importante d'étudiantes et d'étudiants ont mentionné que le « manque de temps ou un épuisement attribuable au travail à temps partiel » (51%), et le temps et les coûts de déplacement (46%) influencent leur participation. Il semble donc que les contraintes de temps et de coût occupent une place importante dans la prise de décisions des étudiantes et des étudiants au sujet de l'AIT.

Des travaux plus récents commandés par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) [R.A. Malatest, 2018] ont permis de mieux comprendre les défis que doit relever la population étudiante pour avoir accès à des expériences d'AIT de qualité. Ces travaux ont permis de constater que les étudiantes et étudiants sont préoccupés par le fait d'avoir à s'endetter davantage en raison des coûts associés à l'obligation de déménager ou de se déplacer pour participer aux expériences d'AIT. Les coûts « cachés », comme les dépenses liées aux vêtements ou à l'équipement, au gardiennage des enfants ou à d'autres obligations familiales, sont également une priorité (R.A. Malatest, 2018. 48). Bien qu'elles n'aient pas été explorées, il est probable que ces préoccupations liées aux coûts soient importantes pour les étudiantes et étudiants de milieux socioéconomiques défavorisés qui ne peuvent pas compter sur la famille pour aider à financer les expériences d'AIT. Les travaux financés par le COQES ont également permis de constater que les étudiantes et étudiants étrangers font face à des défis distincts lorsqu'ils tentent d'accéder à des occasions d'AIT.

Cela comprend le fait d'avoir des compétences limitées en anglais ou une connaissance limitée des cultures du milieu de travail ou des marchés du travail locaux (R.A. Malatest, [2018](#), p. 56).

Selon un rapport publié par le Diversity Institute de l'Université métropolitaine de Toronto (Cukier et coll., [2018](#)), bien que l'AIT ait le potentiel d'aider les étudiantes et étudiants universitaires étrangers à faire la transition vers le marché du travail canadien, « ces étudiantes et étudiants ont souvent de la difficulté à obtenir des stages en AIT lorsque leurs compétences en anglais doivent encore être perfectionnées et qu'ils n'ont pas accès à des réseaux sociaux et professionnels » [traduction] (p. 8). Ce rapport suggère que ces étudiantes et étudiants sont souvent perçus par les employeurs comme provenant d'une « position déficitaire » et sont également sujets à des attitudes préjudiciables enracinées dans les milieux de travail (p. 8). Par ailleurs, la recherche présentée par l'Université de l'Alberta (Dapaah, Mills et Tam, 2023) à la conférence d'ECAIT Canada de 2023 n'a permis de cerner aucune preuve de discrimination salariale contre les étudiantes et étudiants étrangers une fois qu'ils ont obtenu un placement.

Le rapport du Diversity Institute souligne également que « la discussion sur l'accès et les mesures d'adaptation pour les étudiantes et étudiants handicapés sont des questions émergentes » [traduction] dans le domaine de l'AIT (Cukier et coll., [2018](#), p. 8). Néanmoins, les analyses de Cukier et coll. (2018) de l'END de 2013 n'ont pas produit beaucoup de preuves de disparités dans la participation à des programmes coopératifs entre les groupes démographiques. Cela dit, les travaux de Galarneau et coll. ([2020](#)) sur l'END de 2018 montrent des effets incohérents de l'incapacité sur la participation plus générale à des expériences d'AIT.

Des recherches récentes menées par le CQESO (Chatoor et Balata, [2023](#)) ont permis de constater des écarts considérables dans la satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard des expériences d'AIT dans de multiples dimensions démographiques. Il a été observé que les étudiantes et étudiants qui ont déclaré une incapacité et les étudiantes en général étaient moins susceptibles d'exprimer de la satisfaction à l'égard de leurs expériences d'AIT. Ces constats doivent être traités avec une certaine prudence, car ils reposent sur un petit échantillon non représentatif de la population étudiante.

Les recommandations visant à rendre l'AIT plus inclusif comprennent souvent l'intégration des principes de conception universelle dans l'élaboration des programmes d'AIT, la modification des préalables aux programmes d'AIT afin d'éliminer les obstacles pour les étudiantes et étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires, l'octroi de fonds supplémentaires aux étudiantes et étudiants, et la formation du personnel pour lui permettre de mieux travailler avec des groupes en quête d'équité (Goldman et coll., [2023](#)).





## AVANTAGES DE L'AIT

La participation à l'AIT comporte de nombreux avantages reconnus pour les groupes étudiants, les entreprises, les organismes et les collectivités partenaires, de même que pour les établissements d'enseignement postsecondaire [11]. Les acteurs qui appuient l'AIT tiennent presque pour acquis nombre de ces avantages. Cela dit, un sous-ensemble a également été rigoureusement examiné au moyen de recherches évaluées par un comité de lecture. Il convient par ailleurs de souligner que les recherches canadiennes sur bon nombre de ces avantages sont principalement axées sur la participation aux programmes coopératifs.

### AVANTAGE POUR LA POPULATION ÉTUDIANTE

Les avantages de l'AIT pour les étudiantes et les étudiants font régulièrement l'objet de discussions dans le cadre de débats universitaires, stratégiques et publics. [ECAIT Canada](#), par exemple, indique que la participation à l'AIT permet non seulement à la population étudiante d'avoir une « éducation équilibrée », mais aussi d'atteindre ce qui suit:

- Acquérir de l'expérience et réseauter avec des professionnels d'un secteur d'intérêt.
- Acquérir de précieuses compétences en milieu de travail.
- Gagner de l'argent pour faciliter le paiement des droits de scolarité.
- Explorer différentes possibilités de carrière.

Presque tous les principaux intervenants du réseau postsecondaire au Canada partagent ce point de vue. Universités Canada (2016) a souligné que l'AIT peut fournir une expérience pertinente pour faciliter la transition des études au marché du travail. Quant à l'organisme Polytechnics Canada (2022), il a laissé entendre que les expériences d'AIT peuvent fournir une « compréhension intime » du monde du travail qui peut outiller les étudiantes et les étudiants pour passer en douceur des études au travail. Par ailleurs, Collèges et instituts Canada (2017) a décrit l'AIT comme un outil permettant de s'assurer que les étudiantes et les étudiants ont accès à une « expérience de travail pratique des plus précieuses ».

---

[11] Diverses analyses fondées sur une étude documentaire des avantages de l'AIT – en particulier des stages – ont été menées au cours de la dernière décennie par des chercheurs internationaux (p. ex. Maertz et coll., 2014; Velez et Giner, 2015). Dans cette section, un effort sera mis de l'avant pour porter autant d'attention que possible au contexte canadien.

Mais que dévoilent les données sur la façon dont la population étudiante en bénéficie? Il existe un vaste éventail de documents empiriques internationaux qui consigne les avantages de l'AIT pour cette population. Jackson et Cook (2023) ont récemment résumé les avantages consignés dans ces documents (voir le tableau 8). Toutefois, dans le contexte canadien, les recherches sont relativement limitées et les données ne couvrent pas toujours un échantillon représentatif à l'échelle nationale, voire régionale.

**Tableau 8. Avantages pour la population étudiante**

Avantage	Documentation à l'appui
Rendement scolaire rehaussé	Brail (2016); Drysdale & McBeath (2018); Jones et al. (2017); Prescott et al. (2021); Song et al. (2017)
Des « capitales » améliorées sur le plan humain, culturel, identitaire ou psychologique	Anderson et al. (2012); Kay et al. (2018); Smith (2014); Zegwaard & McCurdy (2014).
Développement de l'identité professionnelle	Dvir and Avissar (2014); Grace & Trede (2013); Jackson (2017a; 2017b); Mahon et al. (2020); Roberts (2017)
Amélioration (perçue) de l'employabilité	Barton et al. (2019); Clark et al. (2015); Kay et al. (2018); Jackson & Wilton (2017)
Résultats en matière d'emploi	Pizarro Milian et al (2021); Wyonch (2020)

Source: Adapté de Jackson et Cook (2023)

## > RENDEMENT SCOLAIRE

Cutean, Henville et Rice (2023, p. 11) ont récemment noté une relation entre la participation à l'AIT et une série d'indicateurs scolaires. Comme ils le font remarquer, les étudiantes et les étudiants qui participent à un programme coopératif sont:

- Moins susceptibles de changer de majeure (Drysdale et coll., 2015).
- Plus susceptibles d'atteindre une moyenne pondérée cumulative plus élevée (Drysdale et McBeath, 2018; Parker et coll., 2016).
- Moins en proie à des préoccupations au sujet de leurs études (Drysdale et McBeath, 2014).
- Plus susceptibles d'obtenir leur diplôme (Ramirez et coll., 2015).
- Plus satisfaits de leurs programmes (MacDonald et coll., 2014).

De plus, ils soulignent qu'il y a des preuves selon lesquelles ces avantages et d'autres avantages de l'AIT sont amplifiés pour les étudiantes et les étudiants issus de groupes traditionnellement marginalisés, notamment les personnes racisées et les femmes. Des preuves comparables de l'incidence d'autres formes d'AIT sont également disponibles chez nos voisins du sud.

Par exemple, des études ont démontré que la participation à l'apprentissage par le service communautaire améliore le maintien en poste (Bringle et coll., [2010](#); Reed et coll., [2015](#)) et les taux d'obtention d'un diplôme (Yue et Hart, [2017](#)).

## > GAINS PENDANT UN PROGRAMME COOPÉRATIF

En commençant par les avantages financiers immédiats de l'AIT, les données déclarées à ECAIT Canada suggèrent que le salaire horaire moyen gagné par les étudiantes et les étudiants inscrits à un programme coopératif varie considérablement selon le secteur visé par le programme. Ce salaire va de 18,57 \$ dans la catégorie de l'hébergement, du tourisme et des loisirs à 26,73 \$ dans la catégorie des mathématiques et des finances. Ces données permettent de constater que, dans certains cas, les salaires gagnés par les personnes inscrites à des programmes coopératifs ne sont que légèrement supérieurs au salaire minimum. Dans d'autres cas, les personnes inscrites à un programme coopératif dans des secteurs à forte demande (p. ex. les finances) sont plus généreusement rémunérées. Si l'on applique ce salaire horaire à un semestre de 4 mois, et en supposant la durée moyenne de 464 heures déclarée par ECAIT Canada, on parle d'environ 9 400 \$ à 12 400 \$ pour cette population étudiante, par stage de travail coopératif.

**Tableau 9. Salaires des programmes coopératifs par secteur de programme**

Discipline d'études	Salaire horaire	Semestre de 4 mois
Agriculture	\$20.94	\$9,716.16
Arts, sciences humaines et sciences sociales	\$20.53	\$9,525.92
Affaires et administration	\$20.47	\$9,498.08
Informatique	\$22.01	\$10,212.64
Génie	\$23.11	\$10,723.04
Santé et droit	\$18.92	\$8,778.88
Hôtellerie, tourisme et loisirs	\$18.57	\$8,616.48
Mathématiques et finances	\$26.73	\$12,402.72
Science	\$20.30	\$9,419.20
Techniques et métiers	\$22.53	\$10,453.92

Source: Drewery (2023)

Il est également possible de déterminer les salaires des personnes inscrites à un programme coopératif en fonction des fourchettes définies pour les grands employeurs dans les milieux syndiqués où ces données sont normalisées.

Par exemple, au gouvernement fédéral, en 2022, il est indiqué que les taux des programmes coopératifs pour les personnes étudiantes des collèges et des cégeps varient de 16 \$ à 21,24 \$, selon le niveau d'études. Quant au premier cycle universitaire, les taux sont légèrement plus élevés, se situant entre 16,99 \$ et 25,52 \$. Enfin, pour le deuxième cycle, les taux vont de 22,71 \$ à 34,59 \$.

**Tableau 10. Programmes coopératifs – Salaires au gouvernement fédéral**

Niveau de scolarité	Échelon 1	Échelon 2	Échelon 3	Échelon 4	Échelon 5	Échelon 6	Échelon 7
Collège/cégep	\$16.00	\$16.84	\$17.83	\$18.90	\$20.04	\$21.24	s.o.
Premier cycle universitaire	\$16.99	\$18.17	\$19.48	\$20.80	\$22.29	\$23.85	\$25.52
Maîtrise	\$22.71	\$24.50	\$26.46	\$28.57	s.o.	s.o.	s.o.
Doctorat	\$26.72	\$29.12	\$31.74	\$34.59	s.o.	s.o.	s.o.

Source: Government of Canada ([2022](#))

Des données d'enquête recueillies par Cutean et coll. ([2023](#)) suggèrent que les étudiantes et les étudiants du Programme de stages pratiques pour étudiants recevaient un salaire mensuel supérieur de 1 182 \$ à ce qu'ils auraient pu gagner grâce à d'autres possibilités d'emploi (p. 37). De plus, ces données laissent entendre que cette population étudiante gagnait 221 \$ de plus par mois que ce qui était considéré dans l'étude comme le salaire minimum acceptable (p. 37).

Malheureusement, les données susmentionnées sont les seules données fiables et accessibles au public dont on dispose sur les salaires des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme coopératif, en dehors des taux publiés par les établissements (ou les unités particulières qui les composent) pour leur propre population étudiante [12]. Traditionnellement, la principale source de données statistiques sur la main-d'œuvre au Canada, à savoir l'Enquête sur la population active, ne saisissait pas les salaires des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme coopératif, même s'il aurait été possible de le faire.

Fait intéressant, les données de l'enquête de Sattler et Peters (2013) démontrent que le fait de gagner de l'argent est l'un des facteurs de motivation qui revient le moins souvent chez la population étudiante des collèges et universités prenant part à des occasions d'AIT. D'autres facteurs, comme l'acquisition d'expérience pratique et l'amélioration du curriculum vitae, étant beaucoup plus fréquents (p. 43).

[12] Voir à titre d'exemple l'[Université d'Ottawa](#) ou la [Asper School of Business](#) de l'Université du Manitoba.

## > PERFECTIONNEMENT DES COMPÉTENCES

Plusieurs études ont démontré une corrélation entre la participation à des occasions d'AIT et l'augmentation de diverses compétences. Plus récemment, des analyses effectuées par Cutean et coll. (2023, p. 30-31) indiquent que les personnes participant à un AIT sont mieux préparées à utiliser diverses compétences en milieu de travail. Celles-ci englobent notamment la communication, la numératie, la créativité et l'innovation, la lecture, les compétences numériques, la collaboration et l'adaptabilité. Par ailleurs, il existe des preuves que l'exposition à de multiples expériences d'AIT tend à améliorer l'employabilité perçue des étudiantes et des étudiants (Drewery et Pretti, 2021). Ces preuves sont un indice précieux indiquant que ces expériences procurent une valeur considérable. Les données d'entrevues recueillies auprès de la population étudiante en AIT du secteur minier canadien ont également généré des preuves convaincantes du perfectionnement du savoir-être (de Raaf et coll., 2018, p. 21):

Au cours de mon semestre de travail, j'ai pu acquérir des compétences en communication, lorsque j'échangeais avec un membre du personnel chevronné ayant 40 ans d'expérience, des gens qui conduisent des camions et de nouvelles personnes sur le site de la mine. On acquiert beaucoup de compétences qu'on ne peut pas apprendre en classe. J'ai appris à communiquer en restant calme et non agressant.

En plus des points de données susmentionnés, et comme nous l'indiquons ci-dessous, l'incidence potentielle de l'AIT sur le perfectionnement des compétences et la préparation à la carrière peut également être évaluée en fonction de l'amélioration des résultats sur le marché du travail associés à la participation à l'AIT.

## > LES RÉSULTATS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL APRÈS UNE EXPÉRIENCE D'AIT

Des données probantes indiquent que les étudiantes et étudiants qui participent à une expérience d'AIT sont convaincus qu'ils trouveront un emploi lié à leurs études après avoir obtenu leur diplôme et qu'ils s'attendent également à des gains plus élevés à moyen terme (p. ex. Cutean et coll., 2023). Nous avons amplement de données probantes – qui remontent à des décennies (Darch, 1995; Frenette, 2004; Walters et Zarifa, 2008) – selon lesquelles cette confiance est justifiée, car la participation des programmes coopératifs est liée à divers indicateurs de rendement du marché du travail (pour un examen, voir Pizarro Milian et coll., 2021).

L'analyse de Finnie et Miyairi (2017) des données administratives de cinq collèges et universités de l'Ontario liées aux dossiers de l'impôt fédéral sur le revenu a permis de déterminer que les diplômées et diplômés des programmes coopératifs avaient un revenu moyen constamment plus élevé que leurs homologues qui ne participaient pas à ces programmes. Les avantages estimés de la participation à un programme d'enseignement coopératif pour les diplômées et diplômés du collégial, qui concordaient avec ceux dévoilés par des études antérieures (Peters, Sattler, and Kelland, 2014; Walters et Zarifa, 2008), étaient moins grands que ceux observés pour les diplômées et diplômés universitaires. Les travaux plus récents de Galarneau et coll. (2020) avec l'END de 2018 ont permis de dégager des tendances contrastantes. Bien que la participation à l'AIT ait produit une augmentation de revenu de 7% seulement pour les diplômées et diplômés universitaires, les diplômées et diplômés des collèges et universités ayant participé à une expérience d'AIT étaient moins susceptibles d'être surqualifiés que ceux qui n'avaient pas d'expérience d'AIT.

L'une des principales limites des études susmentionnées est qu'elles ne tiennent pas compte de l'autosélection dans l'AIT. En d'autres termes, les étudiantes et étudiants qui participent à une expérience d'AIT peuvent différer de leurs homologues en ce qui concerne leur engagement à l'égard du perfectionnement des compétences et d'autres attributs qui leur permettraient d'exceller dans la population active, indépendamment de leur participation à une expérience d'AIT. L'analyse de Wyonch (2020) de l'END de 2013 a tenté d'aborder la question au moyen de techniques statistiques quasi expérimentales. Madame Wyonch a estimé que la participation aux programmes coopératifs a généré une augmentation de 4 130 \$ de la rémunération des étudiantes et étudiants universitaires, tandis que les revenus des diplômées et diplômés du collégial qui ont participé aux programmes coopératifs étaient statistiquement non significatifs (ibid.). Cependant, elle a constaté que, tant pour les diplômées et diplômés des collèges que des universités, la participation à un programme coopératif augmentait la probabilité d'occuper un emploi à temps plein.



Des analyses de régression plus récentes de l'END de 2018 effectuées par Pizarro Milian et coll. (2021) montrent que les diplômées et diplômés des collèges et universités qui font un stage de travail coopératif ont environ 10 points de pourcentage de moins de risques d'être surqualifiés pour leur emploi trois ans après avoir obtenu leur diplôme.

On a aussi observé chez les diplômées et diplômés des collèges et universités qui ont suivi un programme coopératif une hausse des revenus de 10 à 11%.

Toutefois, la prime salariale associée aux programmes coopératifs dans le secteur universitaire s'est révélée plus solide lorsqu'elle a été mise à l'essai au moyen de techniques quasi expérimentales – y compris le rajustement de la régression, la pondération de la probabilité inverse ou l'appariement des coefficients de propension – pour tenir compte de l'autosélection [13].

Des données corroborantes sur les avantages de l'AIT pour le marché du travail sont également disponibles dans les sondages réalisés auprès des employeurs. Bien qu'il date quelque peu, un sondage mené auprès des employeurs par Academica en 2013 a révélé que ces derniers ont déclaré que le fait de payer les diplômées et diplômés récents d'un établissement d'enseignement postsecondaire ayant fait une expérience d'AIT leur donnait un salaire horaire plus élevé que ceux qui n'avaient pas cette expérience (Sattler et Peters, [2012](#), p. 33-34). De plus, les employeurs ont indiqué que, pendant le processus d'embauche, l'expérience d'AIT était perçue comme tout aussi importante que le programme d'études ou le titre de compétence de la candidate ou du candidat.

La recherche sur les avantages liés à l'emploi des formes d'AIT autres que les programmes coopératifs est limitée au Canada, principalement en raison de l'absence de données reliant la participation à ces formes particulières d'AIT aux résultats d'intérêt. Néanmoins, nous savons, d'après la littérature internationale, que les stages de travail de longue durée (Baert et coll., [2021](#); Margaryan et coll., [2022](#)) et l'apprentissage par le service communautaire (Matthews, Dorfman et Wu, [2015](#)) sont associés à une amélioration du rendement sur le marché du travail.

## > AUTRES AVANTAGES

Au-delà des résultats liés aux finances, aux compétences et à l'emploi, les sources suggèrent également que diverses formes d'AIT peuvent promouvoir des avantages sociaux. Par exemple, Bandy ([2011](#)) soutient que l'engagement communautaire ou l'apprentissage par le service communautaire améliore « l'efficacité personnelle, l'identité personnelle, la croissance spirituelle et le développement moral des étudiantes et des étudiants » » [traduction]. Qui plus est, elle souligne que cette forme d'AIT peut réduire les stéréotypes et promouvoir une meilleure compréhension interculturelle, améliorer la responsabilité sociale et les compétences civiques, et accroître la participation à la communauté après l'obtention du diplôme.

---

[13] Bien que nous n'en discutons pas, la documentation internationale plus vaste sur le rendement de diverses formes d'AIT – en particulier les stages coopératifs et les stages de travail de longue durée – est beaucoup plus mitigée dans ses résultats que son pendant canadien.

Il existe des preuves à l'appui de certaines de ces affirmations. La méta-analyse de Celio et coll. (2011) de 62 études portant sur près de 12 000 membres de la communauté étudiante a permis de déterminer que l'apprentissage par le service communautaire correspondait à un engagement civique accru, parmi d'autres résultats (p. ex. attitudes envers soi-même, apprentissage, aptitudes sociales). La méta-analyse de Yorio et Ye (2012) a également révélé que l'apprentissage par le service communautaire était lié à une meilleure compréhension des questions sociales. Enfin, l'étude d'Eppler et coll. (2011) a révélé que l'apprentissage par le service communautaire améliorerait les motivations de bénévolat et les attitudes sociales des étudiantes et étudiants, ainsi que le nombre d'heures consacrées au bénévolat.

## AVANTAGES POUR LES ORGANISMES PARTENAIRES

La documentation universitaire sur les avantages de l'AIT pour les organismes hôtes a récemment été passée en revue (Fleming et coll., 2023), mais la recherche axée sur le contexte canadien représente un petit sous-ensemble de ce travail. Ce dernier demande une attention particulière étant donné le caractère distinct du contexte canadien par rapport aux autres administrations.

Le [Work-Learn Institute](#) de l'Université de Waterloo souligne qu'un avantage important pour les organismes hôtes et partenaires est la capacité de *présélectionner* les employées et employés éventuels en l'absence d'un engagement à long terme. Cette stratégie est citée par Drewery et coll. (2019) comme facteur motivant les employeurs à participer à l'AIT :

Souvent, les employeurs participent à un programme coopératif pour déterminer quels étudiants et étudiantes pourraient devenir les meilleurs membres de leur entreprise... Ils utilisent le stage de travail coopératif pour évaluer [italiques ajoutés] les talents des étudiantes et étudiants, et établir des relations qui favorisent la conversion. (p. 34)

L'étude américaine de Grubb & Villeneuve (1995), qui date quelque peu, contient un extrait d'entrevue détaillé qui nous permet d'observer directement comment les employeurs donnent un sens – dans leurs propres mots – à la coopération dans le cadre de leur processus de sélection :

Cela évite les erreurs d'embauche pour nous parce qu'on sait qu'on a deux ans et qu'on en sait vraiment beaucoup sur l'étudiante ou l'étudiant. L'étudiante ou l'étudiant nous connaît. De plus, il est très coûteux de faire des erreurs d'embauche. Nous estimons donc que c'est l'un des principaux avantages.

J'ai fait une petite étude [et] le taux de rétention de l'ancien programme coopératif est plus élevé que celui d'un nouvel employé [...] Par conséquent, nous n'embauchons que les participantes et participants à nos programmes coopératifs, et je peux voir la différence, juste des jeunes exceptionnels. Cela nous donne également un avantage concurrentiel en matière de recrutement, car nous repérons ces jeunes très tôt, surtout les membres des minorités et les femmes. Nous les repérons au début de leur deuxième année et nous n'attendons pas. Ils ne seront pas là [pour les entrevues] lorsqu'ils seront en dernière année et que des entreprises recruteront sur le campus. (p. 9)

Ces sentiments sont repris dans les travaux effectués au nord de la frontière par un groupe de recherche du Work-Learn Institute et de la Société de recherche sociale appliquée (de Raaf et coll., [2018](#)) à partir d'entrevues avec des employeurs canadiens. Grâce à ce travail, nous constatons que les employeurs accordent de l'importance aux programmes coopératifs pour leur capacité d'évaluer les étudiantes et étudiants sans devoir s'engager :

Si l'expérience [n'est pas concluante] *ce n'est pas un risque, je ne les embauche pas* [italiques ajoutés], ils ne sont ici que quelques jours par semaine, mais ils apprennent, j'apprends, et parfois j'ai un futur membre du personnel, alors c'est comme une *répétition pour obtenir un poste* [italiques ajoutés]. (Drewery, Pretti et Church, [2021](#), p. 282)

L'AIT est une occasion de mettre en valeur l'entreprise et l'industrie dont l'étudiante ou l'étudiant doit tenir compte pour sa carrière. Il donne à l'entreprise l'occasion d'évaluer l'étudiante ou l'étudiant, son éthique du travail et sa contribution. *Il s'agit d'une période d'essai avant de prendre la décision d'embauche* [italiques ajoutés]. Cela réduit les coûts du recrutement si ce dernier n'est pas une réussite (de Raaf et coll., [2018](#), p. 21).

On a par ailleurs obtenu des données probantes sur cette dynamique au moyen d'entrevues avec des participantes et participants à des expériences d'AIT, ce qui démontre la nature tenue pour acquise de cet arrangement :

Beaucoup d'entreprises, plus particulièrement dans des conditions de marché difficiles, ne sont pas disposées à prendre un risque avec une candidate ou un candidat qui n'a jamais fait partie de leur personnel. *Le poste du programme coopératif est donc essentiellement une entrevue prolongée* [italiques ajoutés]. L'entreprise court peu de risques parce que le contrat a une durée déterminée. *On nous évalue constamment* [italiques ajoutés] et si on fait bonne impression, on voudra nous ramener comme employé à temps plein. (de Raaf et coll., [2018](#), p. 24)

Les meilleures données quantitatives à l'appui de cette dynamique – où les employeurs utilisent les expériences d'AIT comme occasion d'évaluer les futurs travailleurs et travailleuses – sont les données recueillies par le groupe Academica dans le cadre d'un sondage mené auprès des employeurs il y a une décennie et financé par le COQES. Dans le cadre de cette étude, environ 70,2% des employeurs ont indiqué que le désir de « présélectionner » les nouveaux employés et employées potentiels était une motivation pour offrir l'AIT (Sattler et Peters, [2012](#), p. 43). De plus, environ la moitié (52%) des employeurs qui avaient embauché de récents diplômés et diplômées d'établissement d'enseignement postsecondaire ont déclaré qu'au moins un de ces employés avait participé à une expérience d'AIT au sein de leur entreprise (Sattler et Peters, [2012](#), p. 29).

Plus récemment, Cutean et coll. ([2023](#)) ont observé dans leur sondage auprès des employeurs participant au Programme de stages pratiques pour étudiants que l'évaluation des étudiantes et des étudiants en vue d'un emploi futur à long terme était l'avantage le plus important de la participation au Programme. De plus, l'Enquête canadienne sur la situation des entreprises, premier trimestre de Statistique Canada a révélé que les employeurs qui croient que les pénuries de main-d'œuvre constitueront un obstacle au cours des trois prochains mois étaient plus susceptibles, à raison de 12,8 points de pourcentage, de prévoir travailler avec les établissements d'enseignement et de formation pour offrir des programmes d'AIT, notamment des stages de travail coopératifs, des stages de longue durée et des stages apprenti (Morissette, [2022](#)). Ce faisant, il fournit la preuve que les entreprises qui se préoccupent de l'acquisition de talents tirent actuellement parti de l'AIT pour en acquérir.

En plus de donner aux employeurs la possibilité de sélectionner des travailleuses et travailleurs potentiels, [MAGNET](#) soutient que l'AIT leur donne la possibilité de bâtir leur marque:

*...Plus tard, ces employés étudiants retourneront à l'école, ou dans leur groupe d'amis, où ils discuteront de la façon dont leur stage s'est déroulé dans leur milieu de travail temporaire. Lorsque les étudiants ont une expérience professionnelle positive, ils deviennent souvent des ambassadeurs pour votre entreprise ou votre organisation, et racontent aux autres à quel point ils ont été bien traités [italiques ajoutés]. Leur soutien à votre égard aidera votre entreprise à attirer un plus grand bassin de candidats talentueux dans le futur.*



Encore une fois, des données plus anciennes recueillies dans le cadre d'entretiens avec des employeurs menés par Academica (Sattler, [2011](#), p. 72-73) il y a plus d'une décennie appuient cette affirmation:

C'est une excellente façon de vous faire connaître. Si les étudiantes et les étudiants vivent une expérience exceptionnelle, vous serez considéré comme un excellent milieu de travail. (Employeur/partenaire communautaire)

Notre nom est associé positivement à un établissement d'enseignement. Nous voulons être reconnus comme un excellent organisme pour lequel travailler ou pour un placement. (Employeur/partenaire communautaire)

Changement d'image... nous devons être très bons pour attirer et retenir les jeunes talents. Nous devons participer activement aux programmes coopératifs, être considérés comme un bon endroit où travailler. Il faut un programme régulier, pas seulement ponctuel. Le bouche-à-oreille des étudiantes et étudiants est très rapide; s'ils n'ont pas une bonne expérience, le message sera transmis. (Employeur/partenaire communautaire)

La capacité d'atteindre un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants et de les filtrer efficacement chevauche d'autres facteurs de motivation clés pour les entreprises ou les organismes qui veulent participer à l'AIT qui sont cités dans la documentation, notamment la possibilité d'accroître la capacité organisationnelle, d'améliorer la culture en milieu de travail, d'augmenter les possibilités de perfectionnement du personnel et d'établir des liens avec des établissements d'enseignement postsecondaire (voir le tableau 11).



**Table 11. Avantages pour les organismes partenaires**

Type d'avantage	Sous-type d'avantage	Études à l'appui
Capacité accrue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressources de main-d'œuvre supplémentaires</li> <li>• Couverture à court terme pour les périodes occupées</li> <li>• Projets spéciaux</li> <li>• Libération du personnel pour des postes supérieurs ou autres</li> <li>• Rôles moins coûteux/subventionnés</li> </ul>	Cullen (2005), Fleming & Hickey (2013), Fleming & Pretti (2019), Maertz et al. (2014), Martin et al. (2019), Nevison and Pretti (2016), Smith et al. (2015)
Amélioration de la culture organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouvelles perspectives et idées</li> <li>• Étudiantes et étudiants enthousiastes et motivés</li> <li>• Modélisation du rôle par le personnel</li> <li>• Partage de l'apprentissage et des connaissances</li> <li>• Élargissement des réseaux</li> <li>• Réduction du roulement du personnel</li> </ul>	Braunstein et Stull (2001), Fernset al. (2019), Ferns et al. (2021), Fleming & Pretti (2019), Kessels & Kwakman (2007), Martin et al. (2019), Wang et al. (2018)
Perfectionnement du personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasion pour le personnel d'apprendre à gérer le personnel et les étudiantes/étudiants</li> <li>• Perfectionnement des compétences de supervision et de mentorat</li> <li>• Perfectionnement du leadership</li> </ul>	Braunstein & Stull (2001), Fernset al. (2021), Fleming and Pretti (2019), Fleming et al. (2021), Jackson et al. (2017), Martin et al. (2019), Smith et al. (2015).
Liens avec les établissements d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès et partage des connaissances en recherche</li> <li>• Accès à de l'équipement spécialisé</li> <li>• Possibilités de recherche et de développement</li> <li>• Occasions de donner des présentations aux étudiantes/étudiants</li> <li>• Co-marquage à des fins de marketing</li> </ul>	Ferns et al. al (2014), Ferns et al. (2019), Ferns et al. (2021), Zegwaard & McCurdy (2014)

Source: Adapté de Fleming et coll. (2023)

Une modélisation statistique récente effectuée par des analystes du CTIC (Cutean et coll., 2023), qui tient compte de la valeur perçue de la main-d'œuvre fournie par les étudiantes et étudiants et des salaires réels payés pour ce travail, suggère que les employeurs participant au Programme de stages pratiques pour étudiants ont calculé une moyenne d'environ 400 \$ par étudiante ou étudiant, par mois (p. 35-36).

## AVANTAGES POUR LES COMMUNAUTÉS HÔTES

On a accordé peu d'attention aux répercussions de l'AIT sur les communautés. Le travail effectué par Deloitte pour le compte de l'Université de Waterloo (2019) donne une idée de l'incidence considérable qu'un seul établissement peut avoir sur son environnement grâce aux offres en AIT. Ce rapport suggère que, en 2018-2019, le programme coopératif de l'université a eu les effets suivants:

1. Contribution de 567 M\$ au produit intérieur brut du Canada
2. Contribution de 410 M\$ au PIB de l'Ontario
3. Contribution de 251 M\$ au PIB de Waterloo
4. Création de 5 779 emplois équivalents temps plein au Canada (à l'exclusion des stages coopératifs eux-mêmes)
5. Création de 4 230 emplois équivalents temps plein en Ontario (à l'exclusion des stages coopératifs)
6. Création de 2 593 emplois équivalents temps plein à Waterloo (à l'exclusion des stages coopératifs)

Au-delà de l'Université de Waterloo, et des évaluations de l'incidence de certains programmes de financement de l'AIT (p. ex. ISDE, [2022](#)), nous n'avons pas été en mesure de recueillir d'autres données quantitatives sur l'incidence de l'AIT dans les communautés.

## AVANTAGES POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Les avantages de l'AIT pour les établissements d'enseignement postsecondaire sont moins souvent abordés que les avantages pour la population étudiante ou les entreprises, organismes et communautés partenaires. Cela s'explique peut-être par le fait qu'ils sont en grande partie tenus pour acquis par les intervenantes et intervenants ou par l'absence de données empiriques. Néanmoins, il vaut la peine de les souligner ici. De récentes recherches internationales (Aprile et coll., [2023](#)) ont catalogué les principaux avantages pour les établissements d'enseignement postsecondaire, notamment :

1. Acquérir la **réputation** de produire des diplômées et diplômés prêts à travailler auprès d'employeurs potentiels
2. Améliorer l'**expérience étudiante** en offrant des expériences d'AIT constructives qui favorisent la confiance, la maturité et le perfectionnement des compétences
3. Collaborer avec des partenaires de l'industrie pour **produire de la recherche et de l'innovation**
4. Encourager la **mobilisation des entreprises et l'engagement communautaire** à l'extérieur des programmes d'AIT

Il y a un certain chevauchement entre les thèmes abordés dans cette documentation internationale et la dynamique observée au pays. Universités Canada ([2016](#)) suggère que des programmes d'AIT de qualité peuvent aider à « attirer les meilleurs étudiants et étudiantes » dans un établissement. De plus, certaines données indiquent que les étudiantes et étudiants canadiens sont de plus en plus sensibles à la présence d'occasions d'AIT de qualité, et que cela devient un facteur déterminant dans la sélection des établissements.

Par exemple, dans l'Enquête de 2022 du CCREU auprès des étudiants de première année, 48 % des répondantes et répondants ont suggéré que la présence de l'AIT dans leur programme était importante ou très importante pour choisir leur université actuelle. Ce chiffre est demeuré relativement stable au cours des dernières versions de l'enquête.

**Table 12. Pourcentages indiquant que l'AIT est un facteur de motivation important pour fréquenter l'université actuelle**

Année	Taux
2022	48%
2019	51%
2016	52%

Source: Consortium canadien de recherche sur les étudiants  
([2016](#); [2019](#); [2022](#))

Les tendances des données du CCREU correspondent étroitement à un sondage réalisé par Abacus Data ([2016](#)) pour le compte de la Table ronde des affaires + de l'enseignement supérieur (TRAES). Soixante-trois pour cent des répondantes et répondants à ce sondage ont indiqué que la disponibilité d'un programme coopératif ou d'expérience de travail dans le cadre de leur programme était un facteur important qui a influencé le choix de leur établissement d'enseignement postsecondaire.

L'influence croissante de l'AIT sur la prise de décisions des étudiantes et étudiants se reflète dans l'intérêt grandissant des médias pour le classement des programmes coopératifs, une pratique historiquement axée uniquement sur les établissements, les départements (p. ex. les facultés de droit) ou les diplômes lucratifs (p. ex. les maîtrises en administration des affaires). Au sud de la frontière, le U.S. News and World Report produit une liste de collèges et d'universités offrant d'« excellents exemples » de programmes coopératifs ou de stages de travail de longue durée. L'établissement de la liste repose sur les candidatures fournies par les dirigeants interrogés dans 1 500 établissements d'enseignement postsecondaire. La liste résultante des établissements présentés dans les classements (voir ci-dessous) comprend de nombreux établissements dont la réputation régionale est plus modeste et qui se situent normalement en dehors du « sommet » des classements des universités conventionnels. Cela témoigne peut-être du fait qu'une forme unique de reconnaissance est accordée aux établissements qui excellent dans ce domaine. Ces établissements comprennent :

1. Université Northeastern
2. Université Drexel
3. Berea College
4. Université de Cincinnati
5. Université Duke
6. Institut de technologie de Géorgie
7. Institut de technologie du Massachusetts
8. Université Purdue
9. Université Elon
10. Université Cornell

Source: [U.S. News and World Report](#)

Au Canada, le classement des programmes coopératifs ne s'est pas entièrement matérialisé, car des médias importants comme *Maclean's* ne produisent pas encore l'équivalent du classement des programmes coopératifs et des stages du U.S. News et du World Report. Il y a toutefois eu des commentaires des médias dans des publications comme *Maclean's* au sujet des disparités dans la qualité des programmes coopératifs dans l'ensemble de l'éducation postsecondaire au Canada (p. ex. Galt, [2016](#)). De plus, plus tôt en 2023, nous avons vu que [Course Compare](#) – un site Web qui se décrit comme « le marché canadien de l'éducation » – a publié un nouveau classement des « meilleurs programmes coopératifs du Canada de 2023 ». Bien que la méthodologie et les sources de données utilisées pour produire ce classement ne soient pas claires, elles ont néanmoins produit une hiérarchie claire avec un certain nombre de fournisseurs d'AIT bien connus dans la région du Grand Toronto (p. ex. UWaterloo, Seneca, Humber) qui dominent les premières places. Une couverture semblable des « meilleurs » programmes coopératifs a également été produite en 2023 par d'autres sites Web destinés aux étudiants, comme [University Magazine, Edmission](#) et [Yocket](#), ce dernier ayant été consulté plus de 26 500 fois au moment de la rédaction du présent document. Encore une fois, la méthodologie et les données utilisées pour produire ces listes et ces classements laissent beaucoup à désirer, mais leur existence sert d'indicateur de l'intérêt pour ce type d'information chez les étudiantes et étudiants éventuels.

À mesure que l'intérêt de la population étudiante pour l'accès à un AIT de qualité se renforce, l'offre de ce service émerge comme une stratégie par laquelle les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent développer et différencier leurs marques dans des marchés hautement concurrentiels. Les établissements ayant la réputation d'offrir l'accès à un AIT de grande qualité seront inclus dans les discussions sur les endroits où les étudiantes et les étudiants qui veulent participer à des programmes coopératifs, à des stages et à d'autres formes émergentes d'apprentissage intégré au travail devraient poursuivre des études au Canada.

Du côté des employeurs, nous entendons depuis plus d'une décennie des commentaires selon lesquels l'AIT sert également d'outil pour renforcer la réputation des établissements parmi les entreprises et les organismes qui embauchent. Plusieurs répondantes et répondants de l'étude de Sattler et Peters ([2012](#), p. 74) ont indiqué qu'offrir des expériences d'AIT constituait un avantage important :

*La réputation* [italiques ajoutés] que nos étudiantes et étudiants acquièrent dans le monde des affaires aide l'université à bâtir sa réputation et mène à un plus grand nombre d'employeurs qui les embauchent.

Lorsque les étudiantes et étudiants sortent de l'établissement, l'industrie est étonnée de ce qu'elle voit. Les compétences que les étudiantes et étudiants apportent à l'industrie *se répercutent sur le collègue* [italiques ajoutés].

Le « revers » de cette dynamique, où l'AIT sert de moyen par lequel les établissements peuvent bâtir leur réputation auprès des employeurs, est la présence d'un risque de réputation. Cameron et coll. ([2023](#)) définissent le risque de réputation comme un « enjeu qui a une incidence sur l'image, la marque, la réputation ou la perception du public à l'égard de l'établissement, des organismes hôtes ou partenaires et, éventuellement, du programme d'AIT particulier auquel l'étudiante ou l'étudiant est inscrit » [traduction] (p. 417). Il peut être déclenché par l'exposition des étudiantes et des étudiants à des risques de préjudice physique ou psychologique, à l'exploitation et à diverses autres dynamiques pendant leur placement.

Au-delà des répercussions sur la réputation, la recherche a révélé que les établissements d'enseignement postsecondaire voient l'AIT comme une occasion d'établir des relations avec le monde des affaires qui peuvent donner accès à d'autres ressources, comme des dons, de l'équipement et de l'expertise. Par exemple, dans le cadre d'entrevues pour une évaluation de l'AIT dans le secteur minier, les répondantes et répondants travaillant dans des établissements d'enseignement postsecondaire ont suggéré ce qui suit (de Raaf et coll., [2018](#), p. 17-18):

Nous maintenons une très bonne relation avec le marché du travail – en y envoyant nos étudiantes et nos étudiants [aux placements d'AIT]... Cette approche aide également l'établissement en ce qui concerne l'utilisation de l'équipement ou la réception d'autres dons. Il nous est plus facile de demander de l'argent ou, pour les entreprises, de nous donner l'équipement qu'elles remplacent. C'est aussi une façon pour nous de trouver des membres pour nos comités consultatifs sur les programmes.

Plus nous avons de liens et plus nous parlons à ce genre de personnes, plus nous en savons. Nous améliorons le programme d'études par l'entremise de comités consultatifs sur les programmes, qui se réunissent une fois par année pour parler de ce que nous faisons. Cependant, très souvent, si un employeur accueille un de nos étudiants pour un stage de huit semaines, c'est l'occasion d'entendre ce à quoi [l'employeur] s'attend en ce qui concerne les connaissances ou les compétences de cet étudiant.

Si nous parlons constamment aux entreprises des possibilités pour les étudiantes et étudiants de travailler avec elles, nous apprenons quels sont les besoins de l'industrie minière et nous sommes mieux en mesure d'adapter le programme ou de créer des ateliers qui sont pertinents et qui enseignent des compétences pertinentes selon ce que les professionnels utilisent maintenant dans l'industrie.





# DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS DANS LE DOMAINE DE L'AIT

Plusieurs innovations ont émergé au sein de l'AIT au cours des dernières années. Certaines d'entre elles sont des tendances à long terme qui ont simplement été accélérées par la pandémie de COVID 19 (p. ex. AIT en ligne), tandis que d'autres sont fonction de l'évolution graduelle de la dynamique du marché, comme la demande croissante de certification officielle des expériences d'apprentissage (p. ex. microcrédit). Nous commentons brièvement ci-dessous certaines de ces tendances.

## AIT EN LIGNE/À DISTANCE

Au début de 2020, lorsque la pandémie a poussé le monde entier à adopter des modalités de travail et d'apprentissage à distance, l'AIT ne faisait pas exception (Briant et Crowther, [2020](#); Perkins et Irwin, [2023](#)). Depuis, les stages en ligne et d'autres formes d'AIT sont devenus de plus en plus populaires (Dean et Campbell, [2020](#)). En plus de permettre au système de l'AIT de s'adapter rapidement aux mesures de santé publique émises pendant la pandémie, l'accès à distance aux occasions d'AIT a été présenté comme une augmentation de l'accès pour les groupes traditionnellement marginalisés, en raison de l'abolition des barrières de nature géographique, financière et autres obstacles connexes abordés plus tôt dans le présent document (Jeske, [2020](#); Kraft et coll., [2019](#)). Comme la demande pour le télétravail s'est avérée persistante même en l'absence de mesures de santé publique, il est probable que nous continuerons de voir les intervenantes et intervenants tirer parti stratégiquement de l'AIT à distance comme option pour relier la population étudiante aux occasions offertes.

En réponse à la montée de l'AIT en ligne, les parties intéressées de diverses administrations ont rapidement adapté les normes et les protocoles de qualité actuels pour assurer la valeur de ces nouvelles expériences (Perkins et Irwin, [2023](#), p. 272-273). Néanmoins, des préoccupations demeurent au sujet des inconvénients potentiels de la participation à distance à l'AIT, comme les effets négatifs que les formats en ligne peuvent avoir sur la capacité des étudiantes et des étudiants à se créer efficacement des réseaux sociaux et la nature potentiellement isolante de ces expériences. Ces préoccupations sont appuyées par des recherches effectuées en Ontario par le COQES (Chatoor, [2023](#)) qui ont révélé que les étudiantes et étudiants qui participent à des expériences d'AIT en mode hybride ou à distance étaient plus susceptibles de déclarer des difficultés à comprendre les attentes, à savoir où aller pour obtenir de l'aide et à se voir confier un travail moins difficile (p. 16).

Du même coup, les étudiantes et les étudiants qui ont participé à un AIT en personne étaient plus susceptibles de déclarer avoir acquis des habiletés interpersonnelles (p. 19). Les employeurs étaient également les moins susceptibles de déclarer que les étudiantes et les étudiants en AIT vivant en région éloignée avaient acquis des compétences dans les domaines de la pensée critique, de la résolution de problèmes et des habiletés interpersonnelles (p. 23). Chatoor (2023) conclut que « l'AIT à distance améliore l'accès et aide les étudiantes et les étudiants à acquérir des compétences en milieu de travail, mais qu'il reste du travail à faire pour s'assurer que la population étudiante et les employeurs qui participent à ces stages reçoivent la pleine valeur » [traduction] (p. 25). Du côté des entreprises, la recherche de Bieler (2021) a également observé que le passage à l'AIT à distance exerçait des pressions uniques sur les petites et moyennes entreprises qui n'avaient pas l'infrastructure numérique nécessaire pour s'adapter à cette nouvelle forme de prestation.

## MICROTITRES DE COMPÉTENCES

Au cours des dernières années, on a constaté un intérêt croissant pour l'utilisation de microtitres de compétence pour représenter l'apprentissage qui n'est pas facilement communiqué par la possession de titres de compétence « macro » traditionnels, comme des diplômes ou des grades (Duklas, 2020, p. 8). Un groupe de recherche et des intervenantes et intervenants en AIT (p. ex. Ashcroft et coll., 2021) ont agi rapidement pour examiner comment les microtitres de compétence pourraient être utilisés pour reconnaître officiellement l'acquisition de compétences spécialisées par les étudiantes et les étudiants dans le cadre de leur expérience d'AIT.

En 2023, eCampusOntario (2023) a publié un nouveau document intitulé *Cadre d'apprentissage intégré au travail : Cadre d'apprentissage intégré au travail*, qui visait à fournir un cadre pour l'intégration des microtitres de compétences et de l'AIT. L'organisme a d'abord fourni des conseils sur la façon de déterminer les compétences « liées à l'employabilité » acquises au moyen d'expériences d'AIT, y compris divers types de compétences de base, socio-émotionnelles et transférables. Il a ensuite présenté son cadre de microtitres de compétences actuel (eCampusOntario, 2020) comme un moyen de reconnaître officiellement ces compétences. Ce dernier cadre met l'accent, entre autres principes, sur le fait de s'assurer que les compétences certifiées sont en demande sur le marché du travail, vérifiables par des entités externes et fondées sur une évaluation rigoureuse.



En plus de la publication de ces cadres, eCampusOntario ([2020b](#)) a également financé un projet pilote entre l'UWaterloo et Ressources humaines, industrie électrique du Canada (RHIEC) par l'entremise duquel des microcrédits ont été accordés à des étudiantes et des étudiants de programmes coopératifs qui obtiennent une note d'au moins 80 % dans un cours de perfectionnement professionnel et une note « supérieure » dans leur évaluation du rendement du programme coopératif. Il s'agit d'un projet pilote qui a attiré l'attention des intervenantes et intervenants en AIT de partout au pays (p. ex. BCcampus, [2021](#)).

Les programmes d'AIT Change Apprentice, Changemaker et Master Changemaker de l'Université York, offerts en collaboration avec le [Centre IBM d'études avancées](#), comprennent d'autres efforts visant à reconnaître les expériences en AIT à l'aide de microtitres de compétences. Les étudiantes et les étudiants qui suivent ces programmes ou font ces expériences en AIT reçoivent un badge numérique qui porte la marque d'IBM et qui reconnaît leur participation et leur satisfaction aux exigences du programme.

Bien qu'il y ait eu des pressions pour que les microtitres soient intégrés aux initiatives d'AIT, nous avons également vu des exemples d'expériences d'AIT ajoutées aux ententes de microtitres de compétences qui existaient déjà. Par exemple, à l'École polytechnique de la Saskatchewan, les étudiantes et étudiants inscrits à des cours sur les principes fondamentaux de Microsoft ont maintenant l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises dans le cadre d'un AIT de 20 heures animé par la plateforme Riipen (Sask Polytech, [2022](#)).

Il semble probable que nous continuerons d'entendre parler des développements aux intersections de l'AIT et des microtitres de compétences, étant donné l'intérêt suscité dans le secteur et le soutien financier continu que les projets pilotes dans ce domaine ont obtenu de la part de multiples intervenants (p. ex. Cuenco, [2022](#)).

## > UNE AUTRE MICROCERTIFICATION?

Au-delà du volet de la reconnaissance des titres, il y a aussi un intérêt croissant à offrir des expériences plus courtes en matière d'AIT. On le constate facilement dans des initiatives de financement du gouvernement, comme [l'Initiative d'apprentissage innovant intégré au travail](#) d'EDSC, qui met l'accent sur les « occasions de courte durée, de haute intensité et assistées par la technologie ». Parmi les occasions admissibles au programme d'AIT figurent des stages de courte durée, des stages virtuels, des marathons de programmation, des analyses de rentabilisation et des projets en classe pour aider la collectivité.



Du côté institutionnel, nous avons également vu des établissements américains comme l'Université de Cincinnati adopter la marque « micro-coop » pour les expériences d'AIT comme les stages visant un projet particulier ou le travail à la pige qui ne durent généralement pas plus de 30 jours et qui mettent l'accent sur l'achèvement de projets clairement définis conçus par un organisme hôte ou partenaire (Alanson et coll., [2020](#)). Au Canada, nous avons également vu le programme Objectif avenir de RBC ([2023](#)) soutenir la plateforme Riipen afin d'accroître l'accès à des expériences d'éducation expérientielle, notamment à une microcertification en AIT. Cette dernière offre des expériences axées sur des projets « qui [s'intègrent] souvent directement à votre cursus », ce qui offre un niveau de souplesse qui n'est pas offert par d'autres macroformes d'AIT. Il convient de noter que, malgré la nouvelle image de marque et la nouvelle terminologie, certains de ces micro-AIT ne sont pas tellement différents des offres conventionnelles d'AIT qui peuvent être de courte durée, un excellent exemple étant les projets de recherche de courte durée dans la collectivité ou le secteur d'activité. Par conséquent, l'intérêt et la motivation accrues à cet égard pourraient ne pas correspondre à ce que certains intervenants et intervenantes percevraient comme une nouvelle forme d'AIT.

## L'AIT POUR LA CLIENTÈLE ÉTUDIANTE AUTOCHTONE

Comme dans d'autres établissements canadiens d'enseignement postsecondaire, on s'intéresse de plus en plus non seulement à éliminer les obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones lorsqu'ils tentent d'accéder à l'AIT, mais aussi à adapter les programmes d'AIT pour mieux répondre aux besoins distincts des étudiantes et étudiants autochtones et de leurs communautés. (p. ex. Arney, [2022](#); Doyle & Traplin, [2022](#); Ramji et coll., [2021](#)). Il se fait beaucoup de travail important dans ce domaine, et plusieurs initiatives méritent d'être soulignées ici.

En 2021, la Table ronde des affaires + de l'enseignement supérieur (TRAES) a annoncé un [partenariat](#) avec Bénévoles Canada – un organisme de bienfaisance enregistré – pour soutenir la création d'expériences d'AIT pour la population étudiante autochtone. Le partenariat tirerait parti des réseaux d'organismes sans but lucratif et à but lucratif de Bénévoles Canada pour faciliter les expériences d'AIT pour la population étudiante, tout en visant à accroître la participation à l'AIT parmi les entreprises dirigées par des Autochtones et celles installées dans les communautés autochtones. Il entraînerait également la création d'un guide des pratiques « exemplaires » pour la prestation d'expériences d'AIT à la communauté étudiante autochtone qui serait diffusé dans le secteur.



En 2022, le Business Council of Manitoba ([2022](#)) a établi un programme d'AIT conjointement avec son programme déjà offert de prix en éducation autochtone dans le but déclaré d'habiliter la population étudiante autochtone par l'apprentissage en milieu de travail. Par l'entremise de ce programme, le Council réagissait directement à l'intérêt de l'industrie à promouvoir le recrutement et le maintien en poste de talents autochtones tout en offrant aux étudiantes et étudiants des expériences de travail utiles et sécuritaires.

Depuis 2015, l'Université de Victoria administre un programme qui appuie la participation de la communauté étudiante autochtone aux expériences internationales d'AIT au moyen d'échanges avec l'Australie. Le programme prépare d'abord les étudiantes et étudiants au moyen d'un séminaire qui leur donne les connaissances nécessaires pour travailler avec les communautés autochtones. Les étudiantes et étudiants autochtones se rendent ensuite en Australie pour effectuer un stage coopératif de quatre mois. Le programme est utile en raison de sa capacité à promouvoir l'employabilité des étudiantes et étudiants autochtones tout en renforçant leurs liens avec les traditions et les communautés autochtones. En 2019, ce programme a remporté le prix du programme exceptionnel en éducation internationale du British Columbia Council for International Education, ainsi que le prix Panorama 2019 du BCEI.

Bien entendu, il faut poursuivre le travail avec les communautés autochtones pour veiller à ce que l'AIT réponde à leurs besoins particuliers en tant que communautés titulaires de droits, plutôt qu'à titre de simples parties intéressées. Comme Crane et coll. ([2019](#)) le font remarquer, dans le contexte australien, le discours de l'AIT a eu tendance à mettre l'accent sur les avantages particuliers pour les étudiantes et étudiants et les établissements, au détriment de la façon dont l'AIT peut être structuré pour servir ces communautés. Des chercheurs canadiens (p. ex. Nielsen, Livernoche et Ramji, [2022](#)) ont répertorié de nombreuses prochaines étapes nécessaires pour surmonter les obstacles actuels, ces dernières allant d'un soutien financier accru aux étudiantes et étudiants autochtones à un engagement plus significatif auprès des communautés autochtones.

## APPLICATIONS DE L'IA

En 2023, la montée de ChatGPT a suscité un intérêt massif pour l'intelligence artificielle. Les données recueillies par le groupe d'experts StudentVu d'Academica au début de l'année ont démontré que 60 % des membres de la communauté étudiante du niveau postsecondaire étaient au courant de l'existence de ChatGPT, et environ 40 % d'entre eux ont déclaré l'avoir utilisée (Pizarro Milian et Janzen, [2023](#)).

Comme dans d'autres secteurs du système, les intervenantes et intervenants en AIT se sont rapidement mobilisés pour tirer parti de la puissance de cette technologie. Citons en exemple [InStage](#), une solution logicielle reposant sur l'intelligence artificielle utilisée par divers grands établissements d'enseignement postsecondaire comme Humber, Seneca et Queen's, pour aider les étudiantes et étudiants à perfectionner leurs compétences en présentation. Le logiciel permet de s'exercer pour des entrevues d'emploi, des présentations ou des propositions d'affaires devant une série d'avatars numériques avec lesquels on peut interagir en temps réel. Ensuite, le logiciel fournit un rapport détaillé qui décrit la vitesse et le volume du discours de la personne qui fait la présentation, ainsi que l'utilisation de tics de langage (p. ex. « ummm »).

L'Université de l'Alberta (Tam, Dapaah et Mills, 2023) a fait la démonstration d'une deuxième adoption de la technologie de l'IA au cours de la conférence de 2023 d'ECAIT Canada. Cette démonstration portait sur son utilisation de vMock pour aider les étudiantes et étudiants du programme coopératif en génie à modifier leur curriculum vitæ et à recevoir des commentaires détaillés à ce sujet. Dans le cadre de cette étude de cas, nous avons constaté une première application réussie de l'IA afin de réduire le temps que le personnel responsable de l'AIT devait consacrer à l'examen de curriculum vitæ mal rédigés, ainsi qu'une plus grande satisfaction des étudiantes et étudiants qui recevaient des conseils en temps réel de la plateforme. Il s'agit probablement de la première d'un grand nombre d'applications de la technologie de l'IA à la simplification des processus administratifs liés à l'AIT.

De nombreuses questions subsistent au sujet de l'incidence prospective des technologies de type ChatGPT sur le domaine de l'AIT, notamment:

- Est-ce que ChatGPT permet de tricher dans les évaluations de l'AIT? (p. ex. Nikolic et coll., [2023](#)).
- Comment les expériences d'AIT peuvent-elles mieux préparer la communauté étudiante à un marché du travail qui adopte de plus en plus les technologies propulsées par l'IA? (Université Trent, [2023](#))
- Les technologies de l'IA pourraient-elles être utilisées pour créer des environnements 3D immersifs pour les étudiantes et étudiants qui participent à des expériences d'AIT à distance? (Chávez Tellería, [2023](#))

Les réponses à ces questions et à d'autres auront des répercussions importantes sur la façon dont nous gérons l'AIT au Canada et dans d'autres administrations.

## PROFESSIONNALISATION

Avant la pandémie, Zegwaard et coll. (2019, p. 202), écrivant du point de vue de divers systèmes nationaux, soutenaient ce qui suit:

L'organisation de l'AIT, notamment l'établissement de relations, la mise sur pied de stages et l'évaluation de l'apprentissage pendant le placement, diffère considérablement des programmes universitaires « types », c'est-à-dire que les personnes qui participent à l'organisation de l'AIT ont besoin d'un ensemble très particulier de compétences. Cependant, les occasions de perfectionnement professionnel pour acquérir ces compétences sont, semble-t-il, limitées.

Kay et coll. (2023) ont eux aussi fait remarquer que « l'accès aux occasions de perfectionnement professionnel requises pour être une intervenante ou un intervenant en AIT efficace est limité ou inexistant dans de nombreuses universités » [traduction] (p. 585). En réponse à cette demande et à d'autres demandes visant à accroître les possibilités de perfectionnement professionnel pour les intervenantes et intervenants en AIT, ECAIT Canada a créé le [certificat d'intervenant en AIT](#) pour le personnel intéressé ou les membres du corps professoral qui facilitent la prestation de l'AIT partout au pays. Ce programme asynchrone, offert en trois modules, vise ce qui suit :

1. Aider les professionnelles et professionnels de l'AIT à réfléchir à la façon dont les recherches actuelles peuvent éclairer leur travail quotidien.
2. Leur permettre de réfléchir aux processus actuels utilisés dans leur établissement pour évaluer l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, appuyer la réflexion de ces derniers et mobiliser les parties intéressées.
3. Mettre en œuvre des stratégies pour améliorer la qualité des programmes d'AIT.

Les personnes qui suivent ces modules doivent également accumuler au moins deux ans d'expérience d'AIT, être membres en règle d'ECAIT Canada et posséder un titre d'études postsecondaires avant de recevoir leur titre d'intervenante ou d'intervenant en AIT. Ce virage vers la professionnalisation des intervenantes et intervenants en AIT reflète la certification officielle croissante d'un éventail d'autres groupes professionnels dans des domaines adjacents au sein des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens (p. ex. les services de perfectionnement professionnel). Les répercussions de ce processus de certification sur le statut des intervenantes et intervenants en AIT au sein des établissements restent à déterminer.

Le programme de certificat d'ECAIT Canada complétera la programmation offerte par GlobalWIL.org et élaborée conjointement par ECAIT Canada et l'Australian Collaborative Network Limited (ACEN), Work-Integrated Learning New Zealand (WILNZ) et The Vilar Network (Suède).





## CONCLUSION

Dans ce rapport, nous avons cherché à cartographier les connaissances existantes sur divers enjeux d'actualité dans le paysage canadien de l'AIT. Comme la lecture de ce rapport le démontrera rapidement, il y a beaucoup de choses qui suscitent l'enthousiasme, car les récents changements – dont certains étaient au départ dictés par une nécessité absolue (p. ex. l'AIT en ligne ou à distance) – sont rapidement devenus une pratique courante. Souvent, il s'agit de dégager de nouveaux avantages et de nouvelles possibilités pour diverses parties dans notre système. Dans d'autres cas, nous avons vu des intervenantes et intervenants en AIT faire des expériences plus préméditées et stratégiques avec de nouvelles technologies (p. ex. l'intelligence artificielle) qui promettent d'accroître l'efficacité et la qualité du soutien offert à la communauté étudiante. Ce qui est peut-être le plus important, c'est que nous constatons également des efforts sérieux et intensifiés dans l'ensemble de la communauté de l'AIT pour que les expériences plus accueillantes et inclusives à l'égard des collectivités qui ont toujours été marginalisées dans le secteur de l'enseignement postsecondaire canadien. Dans ces domaines et dans d'autres, nous sommes convaincus que l'AIT au Canada est sur la bonne voie.

Malheureusement, la positivité que nous exprimons ci-dessus ne s'applique pas à tous les scénarios. Un thème commun à presque toutes les sections du présent rapport, qui fait surface lorsque nous explorons des questions simples et complexes, concerne les fortes limites que les structures actuelles de collecte de données et de production de rapports imposent à notre compréhension de l'AIT. Malgré la richesse de l'expérience et de l'expertise au sein de la communauté de l'AIT, des efforts laborieux sont nécessaires pour réunir une série de sources imparfaites et arriver à des faits de base, comme le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui participent à une expérience d'AIT chaque année au Canada. Par conséquent, nous estimons qu'il est nécessaire de faire preuve de plus de leadership en ce qui concerne la collecte systématique, l'analyse rigoureuse et la diffusion efficace de l'information liée à l'AIT au Canada. Ce n'est qu'en investissant dans ladite activité que nous pouvons espérer éclairer empiriquement des stratégies qui peuvent contribuer à accroître la qualité, l'équité et l'inclusion dans notre travail.



Dans le cadre de la prochaine phase de ce projet, Academica Group s'engagera dans des efforts approfondis et multimodaux de collecte de données au nom d'ECAIT Canada. Ces efforts comprendront des consultations avec divers groupes partout au pays, notamment des intervenantes et intervenants en AIT dans divers établissements, des représentants d'associations étudiantes, de l'industrie, du gouvernement et d'organismes communautaires, ainsi que plusieurs autres groupes de parties intéressées. De plus, nous mettrons deux sondages en ligne afin de recueillir de nouvelles données sur l'AIT directement auprès de la population étudiante actuelle, ainsi que des personnes qui appuient actuellement la prestation de l'AIT au Canada à divers titres. Grâce à ces efforts, nous espérons recueillir des renseignements opportuns qui pourront combler d'importantes lacunes dans nos connaissances de l'état de l'AIT au Canada, tout en contribuant à susciter de futures discussions et recherches dans ce domaine.



# REFERENCES

Abacus Data. (2016). Work Integrated Learning and Post-secondary Education: What Students Think. <https://www.bher.ca/sites/default/files/documents/2020-08/What-students-think.pdf>

Academica Group (2016). Taking the Pulse of Work-Integrated Learning in Canada. Ottawa, ON: BHER. [www.bher.ca/sites/default/files/documents/2020-08/BHER-Academica-report-full.pdf](http://www.bher.ca/sites/default/files/documents/2020-08/BHER-Academica-report-full.pdf)

Alanson, E. R., Alanson, E. M., Arthur, B., Burdette, A., Cooper, C., & Sharp, M. (2020). Re-Envisioning Work-Integrated Learning during a Pandemic: Cincinnati's Experiential Explorations Program. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), 505-519.

Anderson, E. Johnston, N., Iles, L., Mcrae, N., Reed, N., & Walchli, J.. (2012). Co-operative education and student recruitment, engagement and success: Early findings from a multi-institutional study in British Columbia. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 46(1), 58-76.

Aprile, K., Sladen, I., & Stellar, J. (2023). Benefits of work-integrated learning for educational institutions. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 131-144). Routledge.

Arney, N. (2022). A relational understanding of learning: Supporting Indigenous work-integrated learning students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 153-167.

Atkinson, G. (2016). *Work-based learning and work-integrated learning: Fostering engagement with employers*. National Centre for Vocational Education Research.

Atkinson, G., Misko, J., & Stanwick, J. (2015). Work integrated learning in STEM disciplines: employer perspectives. Adelaide, AUS: National Centre for Vocational Education Research.

Ashcroft, K., Etmanski, B., Fannon, A. M., & Pretti, T. J. (2021). Microcredentials and Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 423-432.

Baert, S., Neyt, B., Siedler, T., Tobback, I., & Verhaest, D. (2021). Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment. *Economics of Education Review*, 83, 1-11.

Baichoo, M., Fane, J., Loken, T., & Mahood, A. (2023). Establishing and managing a blended approach to institutional work-integrated learning. *In The Routledge international handbook of work-integrated learning* (pp. 325-341).

Bandy, J. (2011). What is Service Learning or Community Engagement?. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/>.

Barton, G., Hartwig, K., & Le, A. H. (2019). International students' perceptions of workplace experiences in Australian study programs: A Large-Scale Survey. *Journal of Studies in International Education*, 23(2), 248-264.

BCCampus (2021). Micro-Credentials and Work-Integrated Learning: A Natural Alignment. <https://bccampus.ca/2021/03/16/micro-credentials-and-work-integrated-learning-a-natural-alignment/>

Bennett, K. C. (2008). Managing experiential education: Work-integrated learning in the context of a cost-benefit analysis. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 42(2), 34-44.

BHER. (2022). Key things to know about WIL in rural, remote and Northern areas. <https://bher.ca/sites/default/files/2022-08/BHER-Key%20things%20to%20Know%20in%20RRN.pdf>

BHER and BCC. (2022). Empowering People for Recovery and Growth: 2022 Skills Survey Report. [https://bher.ca/sites/default/files/2022-03/Empowering%20People%20for%20Recovery%20and%20Growth%202022%20Skills%20Survey%20Report\\_3.pdf](https://bher.ca/sites/default/files/2022-03/Empowering%20People%20for%20Recovery%20and%20Growth%202022%20Skills%20Survey%20Report_3.pdf)

Bieler, A. (2021). WIL in a post COVID-19 World. Ottawa, ON: The Conference Board of Canada

Bilsland, C., Nagy, H., & Smith, P. (2020). Virtual Internships and Work-Integrated Learning in Hospitality and Tourism in a Post-COVID-19 World. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 425-437.

Brail, S. (2016). Quantifying the value of service-learning: A comparison of grade achievement between service-learning and non-service-learning students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 148-157.

Braunstein, L. A., & Stull, W. A. (2001). Employer benefits of, and attitudes toward postsecondary cooperative education. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 36 (1), 7-22.

Briant, S., & Crowther, P. (2020). Reimagining internships through online experiences: Multi-disciplinary engagement for creative industries students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), 617-628.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49.

Business Council of Manitoba (2022). Boost Your Career: Engage in The Work-Integrated Learning Program. <https://businesscouncil.mb.ca/work-integrated-learning-program/>

Cameron, C. (2017). The strategic and legal risks of work-integrated learning: An enterprise risk management perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(3), 243-256.

Cameron, C. (2018). The student as inadvertent employee in work-integrated learning: A risk assessment by university lawyers. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(4), 337-348.

Cameron, C., Flemin, J., Hay, K., & Hewitt, A. (2023). Risk management of work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 413-427). Routledge.

Campbell, M., & Pretti, T. J. (2023). Quality indicators of work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 342-360).

Crane, P., Brough, M., & Fisher, T. (2019). Openness and reciprocity: Indigenous community requirements for hosting university students. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 703-716.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of experiential education*, 34(2), 164-181.

Chatoor, K. (2023). Working (and Learning) Online: Improving Remote Work-integrated Learning Experiences for Students and Employers. Toronto, ON: HEQCO. <https://heqco.ca/pub/working-and-learning-online-improving-remote-work-integrated-learning-experiences-for-students-and-employers/>

Chatoor, K. & Balata, L. (2023). Student Identity and Work-integrated Learning (WIL): Exploring Student Experiences of WIL by Demographic. Toronto, ON: HEQCO.

Chávez Tellería, R. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: How to Explore Horizons of Change. <https://www.ecampusontario.ca/artificial-intelligence-in-higher-education-how-to-explore-horizons-of-change/>

Clark, M., McKague, M., Ramsden, V. R., & McKay, S. (2015). Deeper learning through service: Evaluation of an interprofessional community service-learning program for pharmacy and medicine students. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*, 5(1), 1-25.

Colleges & Institutes Canada (2017). CICan welcomes launch of new Student Work-Integrated Learning Program. <https://www.collegesinstitutes.ca/news-release/cican-welcomes-launch-of-new-student-work-integrated-learning-program/>

Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.

Cukier, W., Campbell, M., & McNamara, L. (2018). Ensuring equitable access to work-integrated learning in Ontario. Toronto, ON: Ryerson University.

CUSC (2015). 2015 Graduating Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=141&tmstv=1695911543>

CUSC (2016). 2016 First-year University Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=139&tmstv=1695930021>

CUSC (2018). 2018 Graduating Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=376&tmstv=1695911543>

CUSC (2019). 2019 First-year University Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=523&tmstv=1695930021>

CUSC (2021). 2021 Graduating Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=922&tmstv=1695911543>

CUSC (2022). 2022 First-year University Student Survey Master Report. <https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?lang=en&download=1084&tmstv=1695930021>

Cuenco, M. (2022). Microcredentials in flux Challenges, opportunities and insights from FSC's portfolio. Toronto, ON: Future Skills Centre.

Cutean, A., Henville, L., & Rice, F. (2023). The Impact of Workforce Integrated Learning on Student Success and the Canadian Economy: A Case Study of Canada's Student Work Placement Program (SWPP). Ottawa ON: ICTC.

Cullen, M. (2005). Environmental science cooperative education: Benefits for the student, the host organization, and the study program. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 6(2), 1-6.

Dapaah, A., Mills, F., & Tam, A. (2023). International Students in Canada: Leveraging Data to Better Understand Co-op Experiences. Presentation at CEWIL Canada's 2023 Conference. Halifax, NS.

Darch, J., (1995). Labour market outcomes for university co-op graduates. Ottawa, ON: Statistics Canada.

de Raaf, S., Holroyd, H., Wannell, T. (2018). The Business Case for Work-Integrated Learning in Mining. Kanata, ON: Mining Industry Human Resources Council.

Dean, B. A., & Campbell, M. (2020). Reshaping work-integrated learning in a post-COVID-19 world of work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 355-364.

Doyle, J., & Traplin, J. 2022. Identifying Challenges, Creating Opportunities: Indigenous Students and Work-Integrated Learning at UBC. Vancouver, BC: University of British Columbia.

Drewery, D. (2023). CEWIL Canada Data Report 2022. Toronto, ON: CEWIL Canada.

Drewery, D., Church, D., Pretti, J., & Nevison, C. (2019). Testing a model of co-op students' conversion intentions. *Canadian Journal of Career Development*, 18(1), 33-44.

Drewery, D., Nevison, C., & Pretti, T. J. (2016). The influence of cooperative education and reflection upon previous work experiences on university graduates' vocational self-concept. *Education+ Training*, 58(2), 179-192.

Drewery, D., & Pretti, T. J. (2021). Number of work experiences and student employability. In *The practice of co-op and work-integrated learning in the Canadian context* (pp.48-57). CEWIL Canada.

Drysdale, M. T., Frost, N., & McBeath, M. L. (2015). How Often Do They Change Their Minds and Does Work-Integrated Learning Play a Role? An Examination of "Major Changers" and Career Certainty in Higher Education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(2), 145-152.

Drysdale, M. T., & McBeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 69-79.

Drysdale, M. T., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, 31(5-6), 478-488.

Duklas, J. (2020). *Micro-Credentials: Trends in Credit Transfer and Credentialing*. Vancouver, BC: British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT).

Dvir, N., & Avissar, I. (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional development in education*, 40(3), 398-415.

eCampusOntario (2020a). Micro-credential Principles and Framework. <https://www.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2020/11/Micro-credentials-en1.pdf>

eCampusOntario (2020b). What does a micro-certification pilot really look like? <https://www.ecampusontario.ca/what-does-a-micro-certification-pilot-really-look-like/>

eCampusOntario (2023). Work-Integrated Learning (WIL) Framework: Employability Skills and Micro-credentials. <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/bitstream/123456789/1749/1/WIL-OER-EN-Final.pdf>

Eppler, M. A., Ironsmith, M., Dingle, S. H., & Erickson, M. A. (2011). Benefits of Service-Learning for Freshmen College Students and Elementary School Children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 102-115.

ESDC (2021). Evaluation of the Student Work Placement Program. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/corporate/reports/evaluations/student-work-placement/evaluation-student-work-placement-prog.pdf>

Fannon, A. M. (2023). The practice of cooperative education. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 147-162). Routledge.

Felton, K., & Harrison, G. (2017). Supporting inclusive practicum experiences for international students across the social sciences: Building industry capacity. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 88-101.

Ferns, S., Dawson, V., & Howitt, C. (2019). A collaborative framework for enhancing graduate employability. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(2), 99-111.

Ferns, S., Phatak, A., Benson, S., & Kumagai, N. (2021). Building employability capabilities in data science students: An interdisciplinary, industry-focused approach. *Teaching Statistics*, 43, S216-S225.

Ferns, S. J., & Arsenault, C. (2023). Accreditation and quality in work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 361-380). Routledge.

Finnie, R. & Miyairi, M. (2017). *The Earnings Outcomes of Post-secondary Co-op Graduates: Evidence from Tax-linked Administrative Data*. Ottawa, ON: Education Policy Research Initiative.

Fleming, J., Ferns, S. J., & Zegwaard, K. E. (2023). Benefits of work-integrated learning for host organizations. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 113-130). Routledge.

Fleming, J., & Hay, K. (2021). Understanding the Risks in Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(2), 167-181.

Fleming, J., & Hickey, C. (2013). Exploring Cooperative Education Partnerships: A Case Study in Sport Tertiary Education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(3), 209-221.

Fleming, J., & Pretti, T. J. (2019). The impact of work-integrated learning students on workplace dynamics. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 100209.

Fleming, J., Rowe, A. D., & Jackson, D. (2021). Employers as educators: the role of work placement supervisors in facilitating the transfer of skills and knowledge. *Journal of Education and Work*, 34(5-6), 705-721.

Frenette, M. (2004). The overqualified Canadian graduate: the role of the academic program in the incidence, persistence, and economic returns to over qualification. *Economics of education review*, 23(1), 29-45.

Galarneau, D., Kinack, M., & Marshall, G. (2020). Work-integrated learning during post secondary studies, 2015 graduates. Ottawa, ON: Statistics Canada.

Galt, V. (2016). Students beware: Not all co-op programs are created equal. *Maclean's Magazine*.

Gardner, P., & Perry, A. L. (2023). Adapting to an accelerating, disruptive future: Melding work and learning through the role of the T-professional. *The Routledge international handbook of work-integrated learning*, 492-509.

Gatto, L. E., Pearce, H., Plesca, M., & Antonie, L. (2021). Students with Disabilities: Relationship between Participation Rates and Perceptions of Work-Integrated Learning by Disability Type. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 287-306.

Goldman, A. S., MacKay, G., Lowes, V. L., Henville, L., Gillies, J., Jairam-Persaud, C., ... & Walchli, J. (2023). Applying principles of equity, diversity, inclusion, and access in work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 510-532). Routledge.

Government of Canada. (2022). Student rates of pay – Effective May 1, 2022. <https://www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/pay/rates-pay/student-rates-pay.html>.

Grace, S., & Trede, F. (2013). Developing professionalism in physiotherapy and dietetics students in professional entry courses. *Studies in Higher Education*, 38(6), 793-806.

Green, E., Barry, R., Lawrence, J., Smith, B., Carey, A., Peelgrane, M., & Crawford, Z. (2023). Building sustainable partnerships and managing expectations of work-integrated learning stakeholders. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 395-412). Routledge.

Grubb, W. N., & Villeneuve, J. C. (1995). Co-operative Education in Cincinnati: Implications for School-to-Work Programs in the US Technical Assistance Report.

Hay, K., & Mafle'o, T. (2022). Improving work-integrated learning experiences for Pacific students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 2(Special Issue), p. 279-294.

Itano-Boase, M., Wijesingha, R., Cukier, W., Latif, R., & Hon, H. (2021). Exploring Diversity and Inclusion in Work-Integrated Learning: An Ecological Model Approach. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 253-269.

ISED (2022). Evaluation of Innovation, Science and Economic Development Canada (ISED) Funding to Mitacs. <https://ised-isde.canada.ca/site/audits-evaluations/sites/default/files/attachments/2022/evalmitacs.pdf>

Jackson, D. (2017a). Developing pre-professional identity in undergraduates through work- integrated learning. *Higher Education*, 74, 833-853.

Jackson, D. (2017b). Exploring the challenges experienced by international students during work- integrated learning in Australia. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 344-359.

Jackson, D., & Cook, E. J. (2023). Benefits of work-integrated learning for students. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (p. 93-112). Routledge.

Jackson, D., & Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: The state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, 30(1), 63- 85.

Jackson, D., Rowbottom, D., Ferns, S., & McLaren, D. (2017). Employer understanding of work- integrated learning and the challenges of engaging in work placement opportunities. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 35-51.

Jackson, D. & Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 747-762.

Jeske, D., & Linehan, C. (2020). Mentoring and skill development in e-internships. *Journal of Work-Applied Management*, 12(2), 245-258.

Jones, C. M., Green, J. P., & Higson, H. E. (2017). Do work placements improve final year academic performance or do high-calibre students choose to do work placements?. *Studies in Higher Education*, 42(6), 976-992.

Kay, J., Ferns, S., Russell, L., & Smith, J. (2018). Expanding work-integrated learning (WIL) possibilities: Enhancing student employability through innovative WIL models. Melbourne, AU: Australian Technology Network.

- Kay, J., Ferns, S., Russell, L., Smith, J., & Winchester-Seeto, T. (2019). The Emerging Future: Innovative Models of Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(4), 401-413.
- Kay, J., McRae, N., Johnston, N., & Stellar, J. (2023). Establishing sustainable national and global networks for promoting work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 578-592). Routledge.
- Kessels, J., & Kwakman, K. (2007). Interface: Establishing knowledge networks between higher vocational education and businesses. *Higher Education*, 54, 689-703.
- Kraft, C., Jeske, D., & Bayerlein, L. (2019). Seeking diversity? Consider virtual internships. *Strategic HR Review*, 18(3), 133-137.
- MacDonald, K., Cameron, C., Brimble, M., Freudenberg, M., & English, D. (2014). Realizing the Professional Within: The Effect of Work Integrated Learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(2), 159-178.
- Mackaway, J., & Chalkley, T. (2021). Student access and equity in work-integrated learning: A work in progress. In *Advances in Research, Theory and Practice in Work-Integrated Learning* (pp. 227-238). Routledge.
- Maertz Jr, C., Stoeberl, P., & Marks, J. (2014). Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers. *Career Development International*, 19(1), 123-142.
- Mahon, M., Conway, T., Farrell, M., & McDonagh, J. (2020). Service Learning As A Means To Develop Geography Graduates' Professional Identity. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 12(1).
- Mallozzi, R., & Drewery, D. (2019). Creating Inclusive co-op workplaces: Insights from LGBTQ+ students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 219-228.
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H., & Wu, X. (2015). The impacts of undergraduate service-learning on post-graduation employment outcomes. *International Journal of Research on Service- Learning and Community Engagement*, 3(1), no page numbers.
- Margaryan, S., Saniter, N., Schumann, M., & Siedler, T. (2022). Do internships pay off? The effects of student internships on earnings. *Journal of Human Resources*, 57(4), 1242-1275..

Martin, A., Rees, M., Fleming, J., Zegwaard, K. E., & Vaughan, K. (2019). Work-integrated learning gone full circle: How prior work placement experiences influenced workplace supervisors. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 229-242

McRae, N., Pretti, T. J., & Church, D. (2018). Work-integrated learning quality framework, AAA. Waterloo, ON: University of Waterloo.

Morissette, R. (2022). Employer responses to labour shortages. Ottawa, ON: Statistics Canada.

Nielsen, J., Livernoche, R., Ramji, K. (2022). The Indigenous Work-integrated Learning Resource Hub: A needs-based approach to addressing barriers and opportunities for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning, Special Issue*, 23(2), 139-152.

Nevison, C., & Pretti, T. J. (2016). Exploring cooperative education students' performance and success: A case study. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(3), 325-335.

Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., ... & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: a multidisciplinary and multi- institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), p. 559-614.

Parker III, E. T., Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2016). The differential effects of internship participation on end-of-fourth-year GPA by demographic and institutional characteristics. *Journal of College Student Development*, 57(1), 104-109.

Perkins, J., & Irwin, A. (2023). The practice of online internships. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 271-288). Routledge.

Peters, J. (2012). Faculty Experiences with and Perceptions of Work-Integrated Learning(WIL) in the Ontario Postsecondary Sector. Toronto, ON: HEQCO.

Peters, J., Sattler, P., & Kelland J. (2014). Work Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector: The Pathways of Recent College and University Graduates. Toronto, ON: HEQCO.

Pizarro Milian, R. & Janzen, R. (2023). How are Canadian postsecondary students using ChatGPT? London, ON: Academica Group.

Pizarro Milian, R., Seward, B., Walters, D., Wyonch, R. (2021). Work Integrated Learning- Does it Provide a Labour Market Advantage? Evidence from the 2018 National Graduates Survey. Toronto, ON: Research Initiative on Education + Skills.

Polytechnics Canada (2022). Polytechnics at Work. [https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2022/06/Polytechnics-at-Work\\_January-2022\\_V2.pdf](https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2022/06/Polytechnics-at-Work_January-2022_V2.pdf)

Prescott, P., Gjerde, K. P., & Rice, J. L. (2021). Analyzing mandatory college internships: Academic effects and implications for curricular design. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2444-2459.

Quilliam, C., & Bourke, L. (2021). Perceptions of Work-Integrated Learning in Rural Health and Human Services under the National Disability Insurance Scheme in Australia. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(2), 121-133.

R.A. Malatest (2018). Barriers to Work-integrated Learning Opportunities. Toronto, ON:HEQCO. [https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted\\_Barriers-to-WIL\\_FINAL.pdf](https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted_Barriers-to-WIL_FINAL.pdf)

Ramji, K., Kines, L., Hancock, R., McRae, N. (2021). Developing and delivering a culturally relevant international work-integrated learning exchange for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 307-321.

Ramirez, N., & Main, J. B., & Ohland, M. W. (2015). Academic Outcomes of Cooperative Education Participation. Paper presented at 2015 ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington.

RBC (2023). Riipen: Experiential learning while in school. <https://www.rbc.com/en/future-launch/resource-type/tools/experiential-learning-by-riipen/>

Reed, S. C., Rosenberg, H., Statham, A., & Rosing, H. (2015). The effect of community service learning on undergraduate persistence in three institutional contexts. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 22-36.

Roberts, C., Daly, M., Held, F., & Lyle, D. (2017). Social learning in a longitudinal integrated clinical placement. *Advances in Health Sciences Education*, 22, 1011-1029.

Rodriguez, C., Zhao, J., & Ferguson, S. (2016). Co-op participation of college and bachelor's graduates. Ottawa, ON: Statistics Canada.

Rook, L. (2017). Challenges Implementing Work-Integrated Learning in Human Resource Management University Courses. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(3), 199-212.

Saskatchewan Polytech (2022). Riipen and Saskatchewan Polytechnic create work-integrated learning opportunities. <https://saskpolytech.ca/news/posts/2022/riipen-sask-polytech- create-work-integrated-learning-opportunities.aspx>

Sattler, P. (2011). *Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector*. Toronto, ON: HEQCO.

Sattler, P. & Peters, J. (2012). *Work-Integrated Learning and Postsecondary Graduates – The Perspective of Ontario Employers*. Toronto, ON: HEQCO.

Sattler, P. & Peters, J. (2013). *Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector – The Experience of Ontario Graduates*. Toronto, ON: HEQCO.

Smith, C. (2014). Assessment of student outcomes from work-integrated learning: Validity and reliability. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3), 209-223.

Smith, S., Smith, C., & Caddell, M. (2015). Can pay, should pay? Exploring employer and student perceptions of paid and unpaid placements. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 149-164.

Song, W., Furco, A., Lopez, I., & Maruyama, G. (2017). Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37.

Stowe, L., O'Connell, Chew, S., Braun, R., Kaipainen, E. (2022). *Equitable Pathways to Experiential Learning*. Calgary, AB: University of Calgary. [https://ucalgary.ca/sites/default/files/teams/435/EquitablePathwaystoEL\\_December2022.pdf](https://ucalgary.ca/sites/default/files/teams/435/EquitablePathwaystoEL_December2022.pdf)

Tam, A., Dapaah, A., & Mills, F., (2023). Seeing Change from a Seachange? AI, Student Resumes, and Lessons Learned. Presentation at CEWIL Canada 2023 Conference. Halifax, NS.

Trent University (2023). Preparing Co-op Students for an AI-Driven Future. <https://www.trentu.ca/news/story/36953>

Universities Canada (2016). University and college students should have access to work-integrated learning. <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/university-college-students- access-work-integrated-learning/>

University of Waterloo (n.d.). Take a AAA Approach to Work-Integrated Learning. [https://uwaterloo.ca/aaa-approach-work-integrated-learning/sites/ca.aaa-approach-workintegratedlearning/files/uploads/files/c018437\\_blitz\\_campaign\\_white\\_paper\\_2\\_edit\\_print2\\_accessible\\_final-june\\_1.pdf](https://uwaterloo.ca/aaa-approach-work-integrated-learning/sites/ca.aaa-approach-workintegratedlearning/files/uploads/files/c018437_blitz_campaign_white_paper_2_edit_print2_accessible_final-june_1.pdf)

University of Waterloo (2019). Economic Impact Assessment. <https://uwaterloo.ca/about/sites/default/files/uploads/documents/economic-impact-report-2019-accessible.pdf>

Vélez, S., & Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of employment counseling*, 52(3), 121- 130.

Walters, D., & Zarifa, D. (2008). Earnings and employment outcomes for male and female postsecondary graduates of coop and non-coop programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 377-399.

Wang, Y., Kitterlin-Lynch, M., & Williams, J. (2018). Hospitality cooperative education: What are the benefits for industry partners? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(2), 127-133.

Weingarten, H. (2016). *Experiential education: Let there be evidence*. Toronto, ON:HEQCO. <https://heqco.ca/harvey-p-weingarten-experiential-education-let-there-be-evidence/>

Winchester-Seeto, T. (2019). *Quality and Standards for Work Integrated Learning*. Canberra, AU: Australian Government Department of Education and Training.

Winchester-Seeto, T., & Rowe, A. D. (2023). Preparing students to thrive in work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp. 441- 459). Routledge.

Wyonch, R. (2020). *Work-ready graduates: The role of co-op programs in labour market success*. Toronto, ON: CD Howe Institute.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of management learning & education*, 11(1), 9-27.

Yue, H., & Hart, S. M. (2017). Service-Learning and Graduation: Evidence from EventHistory Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 24-41.

Zegwaard, K. E., Johansson, K., Kay, J., McRae, N., Ferns, S., & Hoskyn, K. (2019). Professional development needs of the international work-integrated learning community. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(2), 201-217.

Zegwaard, K. E., & McCurdy, S. (2014). The influence of work-integrated learning on motivation to undertake graduate studies. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 13- 28.

Zegwaard, K. E., & Pretti, T. J. (2023). Contemporary challenges and diverse practices of work- integrated learning in higher education. In *The Routledge International Handbook of Work- Integrated Learning* (pp. 3-12). Routledge.

Zegwaard, K. E., Pretti, T. J., Rowe, A. D., & Ferns, S. J. (2023). Defining work-integrated learning. In *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (pp.29- 48). Routledge.



[www.cewilcanada.ca](http://www.cewilcanada.ca)