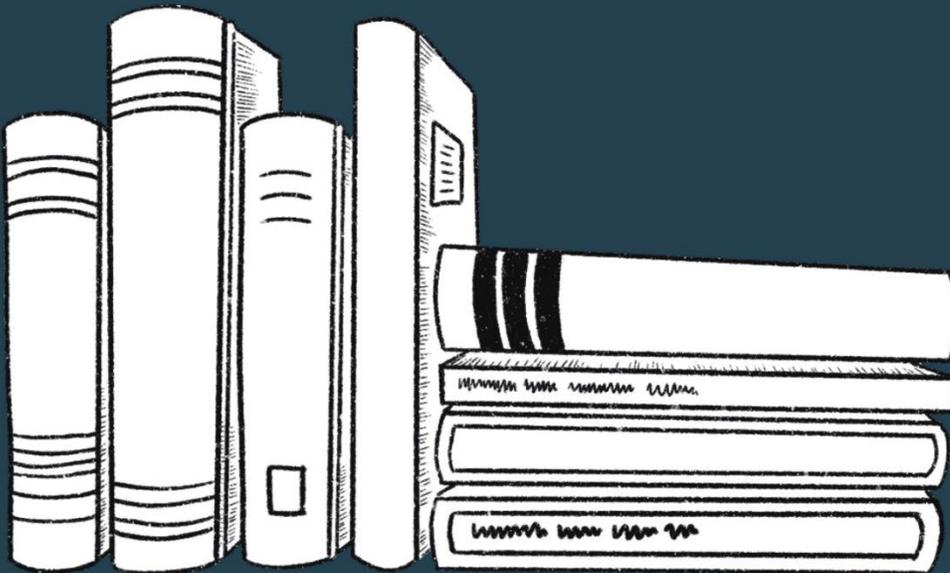


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



**Travail (et apprentissage) en ligne :
amélioration des expériences d'apprentissage
intégré au travail à distance**

Ken Chatoor

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

**88, Queens Quay Ouest, bureau 2500
Toronto (Ontario)
M5J 0B8**

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Chatoor, K. (2023). *Travail (et apprentissage) en ligne : amélioration des expériences d'apprentissage intégré au travail à distance pour les étudiants et les employeurs*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



**Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur**

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2023.

Remerciements

Je tiens à remercier les membres de l'équipe du projet sur l'apprentissage intégré au travail (Lena Balata, Alexandra MacFarlane et Amy Kaufman) ainsi que les anciens stagiaires du COQES (Victoria Barclay, Steven Han, Samrawit Lemma et Ofure Okojie) pour leurs précieuses contributions à la rédaction de ce rapport.

Je remercie tout particulièrement Experiential and Work-integrated learning Ontario (EWO) de nous avoir mis en contact avec son réseau institutionnel de professionnels de l'apprentissage intégré au travail.

Table des matières

Liste des tableaux.....	5
Liste des figures	5
Sommaire.....	6
Introduction.....	10
Analyse de la littérature.....	12
Questions et méthode de recherche.....	15
Constatations et discussion	17
Difficultés associées à l'AIT à distance et hybride.....	18
Perceptions étudiantes du développement des compétences.....	22
Avantages de l'AIT à distance.....	28
Conclusions et recommandations.....	30
Bibliographie	32

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Caractéristiques de l'échantillon d'étudiants</i>	16
Tableau 2	<i>Caractéristiques de l'échantillon d'employeurs participant à un programme d'AIT</i> .	16
Tableau 3	<i>Caractéristiques de l'échantillon d'administrateurs participant à un programme d'AIT</i>	17

Liste des figures

Figure 1 :	<i>Principales difficultés rencontrées par les étudiants selon la forme d'AIT</i>	18
Figure 2 :	<i>Principales difficultés rencontrées par les étudiants et les employeurs participant à un programme d'AIT à distance</i>	20
Figure 3 :	<i>Perceptions étudiantes du développement des compétences selon la forme d'AIT</i> ..	23
Figure 4 :	<i>Comparaison des perceptions des étudiants et des employeurs à l'égard du développement des compétences (toutes formes d'AIT confondues)</i>	24
Figure 5 :	<i>Perspectives des employeurs sur les compétences acquises par les étudiants selon la forme d'AIT</i>	26

Sommaire

L'apprentissage intégré au travail (AIT) est une forme d'apprentissage par l'expérience qui intègre aux études des expériences d'apprentissage pratique dans un milieu de travail pertinent. Il aide les étudiants à améliorer leurs débouchés sur le marché du travail et leur employabilité. Il peut également leur permettre de renforcer leur confiance dans leurs propres capacités ou de connaître une transformation de leurs croyances et de leurs motivations. Pour être véritablement efficaces, les programmes d'apprentissage intégré au travail doivent s'adapter aux nouvelles technologies et à l'évolution des besoins du marché du travail, en prenant notamment le virage du travail à distance (Bowen, 2020; Dean et Campbell, 2020; OCDE, 2019; Banque royale du Canada, 2018; Stackhouse, 2020; Zegwaard et coll., 2020).

Malgré le recours grandissant à l'AIT en ligne, nous ne savons pas vraiment comment les étudiants vivent cette expérience (Dean et Campbell, 2020; OCDE, 2019). Alors que la littérature spécialisée se concentre sur les perceptions des étudiants et des diplômés, aucune étude canadienne ne s'est penchée sur les expériences des établissements et des employeurs. Les étudiants ne sont pas les seuls à tirer parti de l'AIT. Il permet aux établissements d'enseignement postsecondaire d'améliorer leur recrutement et le maintien de leurs effectifs étudiants, de renforcer leurs relations avec les intervenants et s'assurer que leurs programmes répondent aux besoins des employeurs (Stirling et coll., 2016). Grâce à l'AIT, les employeurs ont accès à des étudiants porteurs d'idées nouvelles au travail (Drewery et coll., 2020) et à un bassin d'employés de grande qualité, leur permettant ainsi de réduire les coûts et les risques relatifs au recrutement (TRAES, 2021; Stirling et coll., 2016).

Ce rapport présente les leçons tirées des expériences vécues par les étudiants, les employeurs et les établissements dans le cadre de l'AIT à distance pendant l'année scolaire 2020-2021. Le COQES a élaboré des enquêtes distinctes pour les étudiants, les employeurs et les administrateurs d'établissement. Ces enquêtes posent notamment les questions suivantes : Quelles difficultés chaque groupe a-t-il rencontrées dans le cadre de l'AIT à distance à l'automne 2020? Quelles leçons ou pratiques exemplaires découlant de la transition vers l'AIT à distance peuvent éclairer l'élaboration des programmes? Nous avons demandé aux répondants de nous parler de leur milieu de travail et de leur secteur professionnel, de leur établissement, de leurs programmes d'études et du format de leur programme d'AIT. Par ailleurs, nous avons demandé aux étudiants et aux employeurs concernés de préciser les difficultés et les avantages associés à l'AIT à distance.

L'AIT est souvent présenté comme un instrument de soutien de la professionnalisation, dans la mesure où il contribue au développement des compétences (p. ex., travail

d'équipe, résolution de problèmes, communication et professionnalisme) et à l'insertion professionnelle des étudiants (Andrews et Ramji, 2020; Jackson, 2014; Freudenberg et coll., 2011; NACE, 2021). Nos constatations montrent que les étudiants et les employeurs participant à un programme d'AIT hybride et à distance ont rencontré plus de difficultés liées au perfectionnement professionnel que ceux participant à un programme en personne. Ils étaient notamment beaucoup plus susceptibles de faire état de problèmes de « compréhension des attentes » et de « gestion à distance », de « tâches moins stimulantes » et de difficultés « à savoir où trouver de l'aide ». Par ailleurs, ces étudiants ont indiqué être confrontés aux défis du réseautage en ligne, du manque de diversité des tâches, du mentorat et de la formation dans un environnement à distance.

Parmi les étudiants participant à un programme d'AIT à distance, 66 % ont déclaré que le « réseautage et l'établissement de liens » représentaient leur principal défi. De même, 31 % d'entre eux ont indiqué que les difficultés d'accès au mentorat constituaient un obstacle à leur apprentissage. Des étudiants ont déclaré se sentir isolés de leurs collègues et superviseurs dans les environnements de travail à distance et hybride. Les employeurs ont fait écho aux défis liés à la communication et à l'établissement de liens, au mentorat et à la formation. Ces données révèlent une lacune critique liée à la professionnalisation : les étudiants et les employeurs ont tous deux identifié le mentorat comme un défi de taille.

Nos données montrent que le format de l'AIT joue sur la satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience globale : 91 % des étudiants suivant un programme hybride et 90 % des étudiants suivant un programme à distance ont rencontré des difficultés dans le cadre de leur AIT, contre 74 % des étudiants le suivant en personne. Les étudiants suivant des programmes hybrides (38 %) et en personne (39 %) étaient beaucoup plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur expérience que les étudiants effectuant leur AIT à distance (30 %). La plupart des étudiants (91 %) ont dit qu'ils préféreraient suivre au moins quelques volets en personne (c.-à-d. l'option hybride). Seulement 16 % des étudiants participant à des programmes d'AIT hybrides et à distance ont dit qu'ils auraient préféré suivre toute leur formation en ligne. Même s'ils se disaient généralement satisfaits de l'AIT à distance et qu'ils continueront à proposer cette forme d'apprentissage, les employeurs et les administrateurs préféraient assurer quelques composantes en personne.

Le format de l'AIT cadrerait également avec les perceptions du développement des compétences, qui semblent elles-mêmes jouer fortement sur le sentiment de satisfaction. Les étudiants participant à des programmes d'AIT hybrides et à distance étaient moins susceptibles d'affirmer qu'ils avaient acquis certaines compétences, en particulier celles associées au perfectionnement professionnel. Les étudiants estimant avoir renforcé leur capacité d'analyse étaient quatre fois plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur

expérience d'AIT que ceux n'ayant pas acquis ces compétences (40 % contre 11 %). Les étudiants et les employeurs perçoivent le développement des compétences de manière différente. Ces derniers ont notamment fait état de taux de développement de compétences beaucoup plus faibles. Autrement dit, les employeurs assurant l'AIT à distance étaient beaucoup moins susceptibles de déclarer que leurs étudiants s'étaient perfectionnés sur le plan professionnel que les employeurs assurant l'AIT de manière hybride ou en personne. Le développement des compétences dans le cadre de l'AIT doit faire l'objet de recherches supplémentaires : seuls 56 % des étudiants en AIT, toutes formes confondues, ont dit se souvenir d'avoir reçu une évaluation officielle de leur employeur, mais les étudiants évalués étaient plus susceptibles, du point de vue statistique, de déclarer avoir acquis des compétences interpersonnelles, des compétences techniques liées au programme et des capacités d'analyse.

Malgré les difficultés susmentionnées, tous les groupes ont indiqué avoir retiré quelques avantages des stages d'AIT à distance, notamment en matière de flexibilité. Les étudiants à distance étaient d'avis que la facilité d'accès au programme constituait l'atout essentiel de cette forme d'AIT. Ils n'étaient ainsi pas limités par les frais de déplacement ou la distance les séparant de leur lieu de stage. Les étudiants ont également cité la flexibilité des heures de travail comme principal avantage. Les employeurs et les administrateurs ont fait écho aux réflexions des étudiants sur la meilleure flexibilité du travail, la couverture géographique et les économies liées au transport. L'AIT à distance a permis d'établir de nouveaux partenariats mondiaux et d'assouplir les restrictions d'embauche liées au lieu de résidence, occasionnant ainsi des offres de stage supplémentaires. Le sujet de l'accès élargi à l'AIT revêt notamment une importance particulière. Selon les administrateurs, l'offre de stages et de travail à distance permet à un plus large éventail d'étudiants d'avoir accès à l'AIT. Les employeurs et les administrateurs ont également salué le rôle majeur joué par les plateformes technologiques dans la simplification du processus de candidature et d'embauche associé à l'AIT.

Au-delà des réussites, ces expériences mettent en évidence les points d'amélioration auxquels les établissements d'enseignement et le gouvernement doivent s'attaquer, en mettant notamment en œuvre notre série de recommandations. L'AIT sert principalement à mieux préparer l'insertion des étudiants sur le marché du travail. Au vu de leur nature flexible et accessible, les programmes d'AIT à distance et hybride devraient encore être renforcés pour s'assurer que les étudiants, tous AIT confondus, acquièrent des compétences professionnelles qui pourront les aider à s'insérer sur le marché du travail. Les défis posés par les environnements à distance peuvent être relevés grâce à de meilleures relations interpersonnelles et à un mentorat intentionnel, ainsi qu'à des évaluations officielles intégrées, s'assurant ainsi que les étudiants et les employeurs ont pleinement conscience de l'importance de cette expérience. Tirant parti de la nature

numérique de l'AIT à distance, les parties prenantes devraient continuer de mettre la technologie au service de processus et de formations simplifiés. Les parties prenantes devraient également s'appuyer sur les processus d'orientation et d'intégration existants pour s'assurer que les étudiants ont accès au soutien dont ils ont besoin, reçoivent des conseils et mettent en pratique leurs compétences en matière de réseautage.

Introduction

L'apprentissage intégré au travail (AIT) est une forme d'apprentissage par l'expérience qui englobe les programmes coopératifs, les stages, les stages pratiques et le service communautaire. Ces programmes permettent d'intégrer aux cours théoriques un apprentissage pratique dans un milieu de travail pertinent. Qu'ils soient effectués en personne, en ligne ou de manière hybride, les programmes d'AIT nécessitent toujours l'établissement d'un partenariat entre l'étudiant, l'établissement d'enseignement postsecondaire (EPS) et un employeur ou une organisation d'accueil.¹

L'AIT vise essentiellement à faciliter l'insertion et à améliorer les débouchés sur le marché du travail. Selon le ministère des Collèges et Universités (autrefois appelé ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle), l'apprentissage par l'expérience et l'AIT permettent aux étudiants de « partir du bon pied » sur le marché du travail et leur « donne les moyens d'améliorer leur employabilité grâce à des tâches importantes, à l'application des connaissances, à l'auto-évaluation et à l'évaluation par l'employeur » (MESFP, 2017).

Depuis 2016, le gouvernement fédéral du Canada a dépensé plus d'un milliard de dollars pour offrir des expériences d'AIT supplémentaires pour les étudiants de niveau postsecondaire (Gouvernement du Canada, 2019). Par exemple, le gouvernement fédéral a élaboré le Programme de stages pratiques pour étudiants et l'Initiative d'apprentissage innovant intégré au travail dans le but de créer des partenariats employeurs-étudiants-EPS donnant lieu à des stages et des subventions salariales. De même, en 2016, le Comité d'experts pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée mandaté par le gouvernement de l'Ontario a recommandé que chaque étudiant de niveau postsecondaire effectue « au moins un » stage de formation à l'emploi avant d'obtenir son diplôme. En 2021, l'Ontario a investi 39,5 millions de dollars dans la création de « stages de recherche et de possibilités de perfectionnement » supplémentaires (Gouvernement de l'Ontario, 2021) et a inclus une mesure du rendement en matière d'apprentissage par l'expérience dans ses ententes stratégiques de mandat visant la période 2020-2025. Le

¹ Cette étude et les enquêtes qui l'accompagnent s'appuient sur la définition de l'AIT établie par Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail Canada (ECAIT Canada) : « L'apprentissage intégré au travail (AIT) est une forme d'enseignement expérientiel pédagogique qui intègre aux études postsecondaires d'une personne étudiante des expériences d'apprentissage de qualité en milieu de travail ou dans un cadre pratique. Les programmes d'AIT donnent lieu à un partenariat engagé entre trois entités (au minimum), à savoir un établissement postsecondaire, une organisation d'accueil et une personne étudiante. L'AIT peut se produire dans le cadre d'un cours ou d'un programme et implique la réalisation d'objectifs d'apprentissage liés à l'employabilité, à la capacité d'action, au transfert des connaissances et des compétences et à l'apprentissage tout au long de la vie. » (définition approuvée par les membres d'ECAIT Canada le 3 novembre 2021).

gouvernement provincial a lancé plusieurs programmes pour soutenir directement l'apprentissage numérique, dont la Stratégie d'apprentissage virtuel (SAV), le Fonds de soutien au secteur de l'éducation postsecondaire, le Fonds ontarien d'aide pour la microcertification (FOAM) et le Plan d'action de l'Ontario pour l'accès aux services à large bande et au réseau cellulaire.²

Pour être efficaces, les programmes d'AIT doivent continuellement s'adapter aux nouvelles technologies et aux besoins changeants du marché du travail, comme l'illustre le virage du télétravail, tendance qui a commencé bien avant la pandémie (Bowen, 2020; Dean et Campbell, 2020; OCDE, 2019; Banque royale du Canada, 2018; Stackhouse, 2020; Zegwaard et coll., 2020). Les entreprises adoptant de plus en plus souvent des modèles de travail hybrides et à distance, les programmes d'AIT doivent suivre leur mouvement pour offrir aux étudiants des expériences réalistes et complémentaires.

Malgré le recours grandissant à l'AIT en ligne, nous ne savons pas vraiment comment les étudiants vivent cette expérience « à distance » (Dean et Campbell, 2020; OCDE, 2019).³ Une étude soutient que le travail à distance est une compétence à part entière que tout travailleur doit acquérir (Greer et Payne, 2014). Dans d'autres études, les étudiants font état de difficultés importantes liées à l'AIT à distance (Bowen et Pennaforte, 2017; Bowen, 2020). Il nous faudra les étudier de plus près. De plus, il convient de noter que la littérature spécialisée se concentre sur les perceptions des étudiants et des diplômés, mais qu'aucune étude canadienne ne s'est penchée sur les expériences des établissements et des employeurs.

La présente étude s'est attaquée aux lacunes recensées dans la littérature en instaurant des échanges directs avec les trois parties prenantes de l'AIT, à savoir les étudiants, les employeurs et les établissements d'enseignement, au moyen de sondages personnalisés sur les leçons et difficultés relatives à l'expérience (ou de l'administration) d'AIT à distance vécue au cours de l'année scolaire 2020-2021. Les questions des enquêtes ont été élaborées en consultation avec des experts d'Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail Canada (ECAIT Canada) et d'Experiential and Work-Integrated Learning Ontario (EWO). Les enquêtes auprès des étudiants et des employeurs ont été menées par le groupe *Academica*, et les sondages auprès des établissements ont été distribués par

² En effet, plusieurs projets financés par l'entremise de la SAV et du FOAM se concentrent sur l'AIT, comme le projet « Modular Supports for Underrepresented Individuals to Access Internships and Work-Integrated Learning » (Mesures de soutien modulaires permettant aux personnes sous-représentées d'accéder aux stages et à l'apprentissage intégré au travail) (Service de communications du *Queen's Gazette*, 2022).

³ La nomenclature de l'AIT a fait l'objet de nombreuses études au cours de ces 20 dernières années. Pour éviter toute confusion du point de vue terminologique, nous avons adopté le terme « AIT à distance », tel que recommandé dans la littérature spécialisée et défini par Wood et coll. comme « une expérience d'AIT axée sur l'étudiant, dans le cadre de laquelle il accomplit des tâches concrètes et pertinentes pour une organisation au moyen d'une connexion Internet à distance avec le milieu de travail ou la collectivité » (2020, p. 333).

l'intermédiaire d'EWO. Notre ensemble de données unique met l'accent sur les expériences des parties prenantes dans l'environnement d'AIT à distance, et en particulier sur les difficultés liées au perfectionnement professionnel des étudiants. Compte tenu de la hausse prévue des modalités de travail à distance et des compétences particulières nécessaires à leur exercice, des investissements cruciaux effectués par les gouvernements provincial et fédéral, et de la vision commune du rôle joué par l'AIT dans le maintien de la liaison efficace entre l'EPS et le secteur professionnel, le présent document définit également les pratiques exemplaires qui éclaireront l'élaboration des prochains programmes d'AIT à distance.

Analyse de la littérature

L'AIT est généralement considéré comme une valeur ajoutée pour les étudiants en raison de sa capacité à améliorer l'employabilité des diplômés. Autrement dit, elle donne aux apprenants les moyens d'acquérir des compétences et les connaissances qui leur permettront d'obtenir de meilleurs débouchés professionnels et de maintenir une économie florissante (McManus et Rook, 2021; Baird et Parayitam, 2019; Ferns et coll., 2019; TRAES, 2021; Andrews et Ramji, 2020; Billet, 2009).⁴ Conformément à l'analyse des données de l'Étude longitudinale et internationale des adultes (ELIA), Martin et Rouleau (2020) ont constaté que l'AIT améliore les débouchés des diplômés sur le marché du travail, en leur offrant une expérience concrète, en renforçant leurs compétences et en leur donnant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences grâce à des stages. D'après Jackson (2013), l'AIT « est généralement perçu comme un rouage majeur du renforcement de l'employabilité des diplômés, du fait de l'amélioration des compétences transférables des étudiants, y compris celles relatives au travail d'équipe, à la communication, au travail en autonomie et à la résolution de problèmes » (p. 99).

Relevant de l'apprentissage par l'expérience, l'AIT a été étudié sous de nombreux angles, y compris ceux de l'apprentissage (Chatoor et coll., 2020), des stages (Hora et coll., 2020) et des programmes coopératifs (McRae et coll., 2019). Ainsi, une grande partie de nos connaissances sur l'AIT repose sur des enquêtes menées auprès des étudiants et des diplômés (Sattler et Peters, 2013; Peters et coll., 2014), dans le cadre desquelles nombre d'entre eux ont déclaré que leur diplôme seul n'est pas suffisant pour atteindre leurs objectifs de carrière. Les possibilités de participation à des expériences pratiques pertinentes influent sur la perception étudiante de l'apprentissage global (Tomlinson,

⁴ Le COQES indique qu'il n'existe pas de données démontrant clairement que l'AIT se traduit par des débouchés plus favorables pour les diplômés en ayant bénéficié. L'employabilité est elle-même une notion ambiguë (Römgens et coll., 2020) et n'est pas universellement reconnu comme étant du seul ressort des établissements d'enseignement postsecondaire.

2008). McManus et Rook (2021) ont étudié les perceptions des étudiants et des professeurs prenant part à des programmes de gestion assortis de possibilités d'AIT. Les étudiants ont désigné le « professionnalisme », à savoir les compétences liées à l'employabilité et aux normes culturelles en milieu de travail, comme l'un des principaux avantages de la participation aux programmes d'AIT. Le désir des étudiants d'acquérir une expérience concrète en plus de leurs titres de compétences démontre la valeur de l'AIT en tant qu'« élément de différenciation » au sein de la population étudiante suivant des études postsecondaires traditionnelles et en tant que moyen de renforcement du sentiment d'acquisition de compétences des étudiants (Jackson, 2013).

Comme bien d'autres avant elles, la présente étude recense les nombreux avantages de l'AIT autres que les débouchés des étudiants sur le marché du travail. Cette forme d'apprentissage permet notamment aux étudiants de se construire un réseau, d'acquérir des connaissances pratiques et de nouer des relations professionnelles (McRae et Johnston, 2016; Choy, 2009; Ramji et coll., 2021; Stirling et coll., 2016; McRae et coll., 2019). L'AIT n'est pas qu'une question d'emploi; ces programmes peuvent permettre aux étudiants de renforcer leur confiance dans leurs propres capacités ou de connaître une transformation de leurs croyances et de leurs motivations. Si elle est payée, l'expérience d'AIT peut également leur permettre de rembourser une partie de leur prêt étudiant (Dressler et Kelling, 2011). Il a également été démontré que l'AIT présente des avantages pour les groupes démographiques désavantagés, y compris les communautés autochtones (Ramji et coll., 2021; Nielsen et coll., 2022).

Des études montrent que l'AIT s'avère encore plus bénéfique pour les étudiants lorsqu'il s'inscrit dans leur domaine d'études et qu'il s'accompagne d'un excellent mentorat. Par exemple, Rowe (2015) soutient que l'AIT est plus avantageux lorsqu'il s'inscrit dans le programme d'études de l'étudiant et ses objectifs professionnels à long terme. Une étude de 2020 montre que 75 % des étudiants ayant occupé un poste lié à leur domaine d'études pendant leur cycle postsecondaire trouvaient un emploi dans les trois mois suivant la fin de leurs études, contre 48 % des étudiants sans expérience professionnelle et 61 % des étudiants ayant une expérience sans lien avec leur domaine d'études (Martin et Rouleau, 2020). Les relations de mentorat efficaces constituent un autre aspect essentiel de l'expérience globale d'AIT pour les étudiants et semblent liées de manière positive à l'employabilité. Les mentors font part de leur expertise et contribuent à l'intégration sociale des étudiants en AIT au sein du lieu de travail (Stirling et coll., 2016). Une étude australienne récente a fait état de l'importance de l'engagement du mentor à l'égard du processus (Wang et coll., 2022), confirmant ainsi la littérature sur les avantages de solides relations employeur-étudiant.

L'apprentissage par l'expérience et l'AIT ne profitent pas seulement aux étudiants. Les établissements d'enseignement postsecondaire tirent parti de l'AIT en améliorant leurs taux de recrutement et de maintien de leurs effectifs étudiants, ainsi que leurs relations avec les parties prenantes externes et les collectivités (Stirling et coll., 2016). Les programmes d'AIT peuvent permettre d'aligner les programmes d'études sur les besoins des employeurs. Grâce à leurs partenariats avec la collectivité et l'industrie, les établissements sont informés en temps réel des changements opérés dans le milieu de travail et des capacités des étudiants, attestant ainsi de la capacité d'adaptation des programmes d'études aux évolutions continues du marché du travail (Stirling et coll., 2016). Le corps professoral joue aussi un rôle déterminant dans la conception, le soutien et la mise en œuvre de l'AIT (Peters, 2012; Sheridan et coll., 2021). Les concepteurs de cours et de programmes gardent à l'esprit les besoins du marché du travail et travaillent de sorte à permettre aux étudiants d'acquérir les compétences recherchées par les employeurs, comme une solide éthique professionnelle, un esprit critique, des capacités de résolution de problèmes, des compétences en communication, un esprit d'équipe, des aptitudes techniques ou encore une disposition au leadership (Andrews et Ramji, 2020; NACE, 2021; Baird et Parayitam, 2019). De même, grâce à l'AIT, les employeurs ont accès à un bassin d'employés de grande qualité, leur permettant ainsi de réduire les coûts et les risques relatifs au recrutement (TRAES, 2021; Stirling et coll., 2016). Selon Drewery et coll. (2020), l'AIT permet également aux employeurs d'avoir accès à des étudiants porteurs d'idées nouvelles au travail.

L'AIT à distance n'étant pas un phénomène nouveau, la littérature fait de plus en plus référence à ses formes virtuelle, en ligne et à distance (Pretti et coll., 2020; Zegwaard et coll., 2020). L'AIT en ligne n'est pas une notion totalement étrangère aux étudiants d'aujourd'hui; par exemple, Pretti et coll. (2020) se sont entretenus avec des étudiants aux premiers jours des fermetures liées à la pandémie et ont constaté que bon nombre d'entre eux étaient passés sans problème de l'AIT en personne à l'AIT à distance. En outre, ces étudiants ont souvent bénéficié d'une plus grande flexibilité professionnelle grâce au confort procuré par le travail à domicile et se sont appuyés sur leurs propres initiatives et ressources pour rester motivés, tout en recevant un soutien adéquat de leurs superviseurs. Les étudiants ont également fait état des avantages associés à un milieu de travail en ligne ou hybride, comme les tenues vestimentaires décontractées et les gains de temps et économies découlant de la suppression des trajets domicile-bureau.

Néanmoins, les étudiants ont pris le temps d'évoquer les problèmes causés par l'AIT à distance, et le télétravail dans son ensemble. Ceux-ci ne doivent pas être négligés. Mentionnons notamment les canaux, les méthodes et les fréquences de communication inefficaces, le sentiment d'isolement, de démotivation et de détachement par rapport aux

collègues, ainsi que l'incapacité à percevoir l'objectif global d'un projet ou d'une organisation, souvent attribuable à une gestion à distance mal intégrée (Bowen et Pennaforte, 2017; Bowen, 2020). Enfin, il existe peu de données sur les avantages et les défis de l'AIT à distance pour les employeurs et les établissements d'enseignement.

Questions et méthode de recherche

Ce rapport présente les leçons tirées des expériences vécues par les étudiants, les employeurs et les établissements dans le cadre de l'AIT à distance pendant l'année scolaire 2020-2021. Il s'articule donc autour des questions de recherche suivantes : Quelles difficultés les étudiants, les administrateurs et les employeurs ont-ils rencontrés dans le cadre de l'AIT à distance à l'automne 2020? Quelles leçons ou pratiques exemplaires découlant de la transition vers l'AIT à distance peuvent éclairer l'élaboration des futurs programmes?

Le COQES a élaboré trois enquêtes distinctes en consultation avec ECAIT et EWO. Les enquêtes auprès des étudiants et des employeurs, menées par le groupe *Academica* à l'automne 2021, ont permis de constituer un échantillon de 312 étudiants et de 109 représentants de l'industrie. L'enquête sur l'AIT auprès des administrateurs (ou des établissements) a été distribuée au personnel académique au moyen de la liste de diffusion d'EWO et des comptes de médias sociaux du COQES entre novembre 2021 et janvier 2022. Au total, 111 personnes ont répondu à cette enquête. Nous avons utilisé une série de questions de présélection pour nous assurer que les répondants avaient participé à un programme d'AIT au cours de l'année scolaire 2020-2021. L'enquête auprès des étudiants comprenait également une section sur les caractéristiques démographiques. Le personnel du COQES a effectué une analyse de données à l'aide de STATA et d'Excel, et a également eu recours à NVivo pour les statistiques descriptives et le codage des réponses qualitatives aux questions ouvertes.

Les participants à l'enquête se sont vu poser des questions générales sur leur établissement, leur milieu de travail, leur secteur d'activité, leurs programmes d'études et le format de leur programme d'AIT (c.-à-d. à distance, hybride ou en personne). L'AIT à distance concerne les étudiants dont les stages visés par l'enquête se sont entièrement déroulés à distance; l'AIT hybride concerne les étudiants dont les stages combinaient des composantes à distance et en personne; et l'AIT en personne désigne les stages s'étant entièrement déroulés sur le lieu de travail. Pour mettre l'accent sur les milieux de travail numériques, nous avons demandé aux étudiants et aux employeurs de préciser les défis et les avantages de l'AIT à distance. Il était impossible que les variables demeurent constantes au vu de la taille des échantillons. Il se peut que d'autres facteurs jouent sur certaines des différences descriptives observées dans le présent rapport.

Les tableaux 1, 2 et 3 présentent les profils démographiques, sectoriels et professionnels des participants aux trois enquêtes.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon d'étudiants

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Femmes	62	191
Étudiants de première génération	22	67
Personnes autochtones, noires ou de couleur	60	188
Personnes LGBTQAI+	21	66
Personnes se déclarant handicapées	15	48
Collège	37	114
Université	63	196

Remarque : Ce tableau présente les caractéristiques démographiques de notre échantillon d'étudiants, en indiquant le pourcentage et le nombre total de participants ayant déclaré être une femme, un étudiant de première génération, une personne autochtone, noire ou de couleur, une personne LGBTQAI+ ou une personne handicapée, et s'ils ont fréquenté un collège ou une université. Les étudiants de première génération sont les premiers de leur famille à fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire.

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon d'employeurs participant à un programme d'AIT

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Secteur privé	63	69
Secteur public	37	40
Poste de direction	45	49
Poste de cadre intermédiaire	40	44
Poste de personnel	15	14
Organisation comptant moins de 50 employés	17	18
Organisation comptant entre 51 et 499 employés	49	54
Organisation comptant plus de 500 employés	34	37

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Secteur éducatif	10	11
Secteur manufacturier	10	11
Secteur professionnel, scientifique ou technologique	17	18
Secteur du bâtiment	11	12

Remarque : Ce tableau présente les secteurs professionnels et les rôles de notre échantillon d'employeurs des programmes d'AIT, en indiquant le pourcentage et le nombre total de participants qui travaillaient dans le secteur privé ou le secteur public; à des postes de direction, de cadre intermédiaire ou de personnel; dans le secteur éducatif, manufacturier, professionnel, scientifique, technologique ou du bâtiment; et si leur organisation comptait moins de 50 employés, entre 51 et 499 employés ou plus de 500 employés.

Tableau 3

Caractéristiques de l'échantillon d'administrateurs participant à un programme d'AIT

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Collège	44	52
Université	56	67
Centre de l'Ontario	53	59
Sud-ouest de l'Ontario	37	41
Est de l'Ontario	6	7
Nord de l'Ontario	4	4

Remarque : Ce tableau consacré aux administrateurs participant à l'AIT présente le pourcentage et le nombre total de répondants par établissement (collège ou université) et par région géographique (Centre, Sud-Ouest, Est ou Nord de l'Ontario).

Constatations et discussion

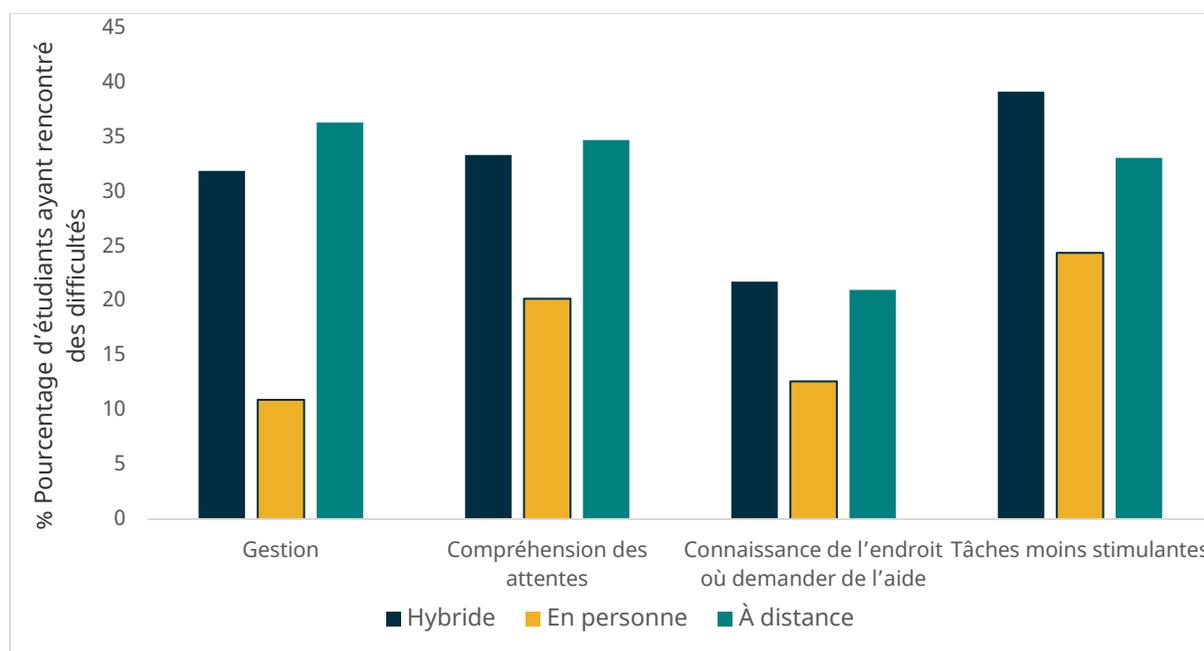
L'AIT est souvent présenté comme un instrument de soutien de la professionnalisation, dans la mesure où il contribue au développement des compétences (p. ex., travail d'équipe, résolution de problèmes, communication et professionnalisme) et à l'insertion professionnelle des étudiants (Andrews et Ramji, 2020; Jackson, 2014; Freudenberg et coll., 2011; NACE, 2021). Nos constatations montrent que les étudiants et les employeurs participant à un programme d'AIT hybride et à distance ont rencontré plus de difficultés liées au perfectionnement professionnel que ceux participant à un programme en personne. Malgré ces difficultés, les parties prenantes ont fait état des avantages de l'AIT à distance et ont tiré des enseignements qui pourraient remédier aux lacunes et aux obstacles existants.

Difficultés associées à l’AIT à distance et hybride

Les participants aux programmes d’AIT à distance et hybride (employeurs et étudiants) ont signalé des difficultés liées au perfectionnement professionnel. Nous avons demandé aux étudiants, toutes formes d’AIT confondues, de nous faire part des difficultés qu’ils ont rencontrées. La figure 1 présente un résumé des difficultés les plus fréquemment signalées par les étudiants, en fonction du format du programme d’AIT suivi (hybride, en personne et à distance).

Figure 1 :

Principales difficultés rencontrées par les étudiants selon la forme d’AIT



Remarque : Cette figure présente le pourcentage d’étudiants suivant des programmes d’AIT hybride, en personne et à distance qui ont rencontré des difficultés liées à la gestion à distance, à la compréhension des attentes, à l’obtention d’aide et à la réalisation de tâches moins stimulantes.

Ils étaient notamment beaucoup plus susceptibles de faire état de problèmes de « compréhension des attentes » et de « gestion », de « tâches moins stimulantes » et de difficultés « à savoir où trouver de l’aide ». La différence la plus marquée entre les étudiants suivant un AIT en personne et les étudiants suivant un AIT à distance et hybride réside dans leur expérience de la gestion; plus de 35 % des étudiants travaillant à distance ont mentionné cette difficulté, contre à un peu plus de 10 % des étudiants suivant le programme en personne. Il s’agit d’un résultat préoccupant, car la littérature souligne l’importance de l’harmonisation des attentes des étudiants et des superviseurs, ou des employés et des employeurs (Wenrich et coll., 2010). Dans son analyse de l’AIT et de

l'employabilité, Jackson (2013) indique qu'il est important d'établir une solide relation étudiant-superviseur, d'offrir de véritables formations pratiques et d'effectuer une évaluation du rendement.

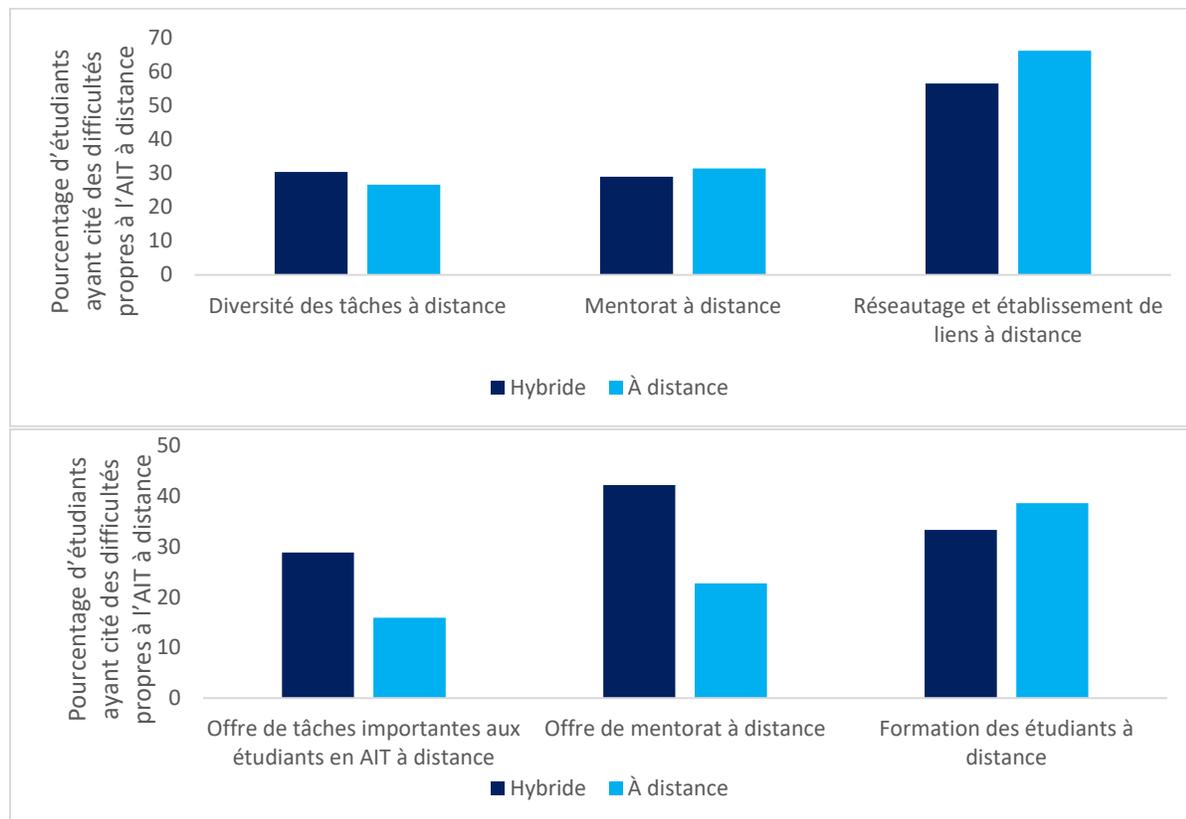
La littérature illustre également l'importance que les étudiants accordent aux tâches précieuses et réfléchies effectuées dans le cadre de l'AIT. Smith (2012) recommande que les expériences d'AIT intègrent de réelles activités d'apprentissage s'inscrivant dans les objectifs d'apprentissage et des mesures de soutien afin d'aider les étudiants à acquérir des aptitudes et des compétences professionnelles. Notons également que 40 % des étudiants en AIT hybride et 33 % des étudiants en AIT à distance ont déclaré s'être vu confier « des tâches moins stimulantes ». Il s'agit d'un résultat préoccupant compte tenu du lien existant entre les activités importantes et les résultats des étudiants.

Dans leur analyse globale de l'AIT, Smith et coll. (2018) affirment que l'employabilité constitue un processus et non un résultat. Par conséquent, ces difficultés sont probablement interdépendantes et peuvent se combiner. Par exemple, les difficultés liées à la gestion peuvent signifier que les étudiants comprennent mal les attentes des employeurs; et la crainte d'un malentendu peut avoir une incidence sur la façon dont les étudiants demandent de l'aide et le moment où ils le font. Il se peut que les étudiants qui se voient confier des tâches moins stimulantes ne soient tout simplement pas incités à communiquer avec la direction, ou bien qu'ils comprennent mal ses attentes.

Le COQES a également interrogé les étudiants et employeurs des programmes d'AIT hybride ou à distance sur les difficultés uniquement posées par la composante à distance, comme celles relatives au réseautage en ligne, au manque de diversité des tâches, au mentorat et à la formation dans un environnement virtuel. Par conséquent, seuls les étudiants et les employeurs ayant un programme d'AIT avec une composante à distance sont représentés dans les résultats suivants. La figure 2 présente les difficultés les plus couramment rencontrées par les étudiants (à gauche) et les employeurs (à droite).

Figure 2 :

Principales difficultés rencontrées par les étudiants et les employeurs participant à un programme d'AIT à distance



Remarque : La figure 2 (à gauche) présente les difficultés auxquelles les **étudiants** ont été confrontés dans le cadre de l'AIT hybride et à distance, selon le pourcentage. Ces difficultés portent notamment sur le manque de diversité des tâches, le mentorat, le réseautage ou bien encore l'établissement de liens dans un environnement en ligne. La figure 2 (à droite) présente les principales difficultés auxquelles les **employeurs** ont été confrontés dans le cadre de l'AIT hybride et à distance, selon le pourcentage. Ces difficultés portent notamment sur l'assignation de tâches importantes aux étudiants, l'offre de mentorat et la formation des étudiants.

Les étudiants et les employeurs ont fait état de difficultés semblables propres à l'AIT à distance. Les étudiants ont indiqué que le « réseautage à distance et l'établissement de liens » constituaient le défi le plus important de l'expérience d'AIT à distance; 66 % des étudiants en AIT à distance ont indiqué avoir eu du mal à entretenir des réseaux et établir des contacts dans le cadre de leur expérience professionnelle. De même, 31 % d'entre eux ont indiqué que les difficultés d'accès au mentorat à distance constituaient un obstacle à leur apprentissage. Dans les réponses qualitatives à l'enquête, des étudiants ont déclaré se sentir isolés de leurs collègues et superviseurs dans les environnements de travail à

distance et hybride. Les employeurs ont fait écho aux difficultés de communication et d'établissement de liens, notamment pour ce qui est du mentorat et de la formation.

Les difficultés de communication et de connexion constituent donc une lacune critique. Baird et Parayitam (2019) font remarquer que les compétences interpersonnelles et les capacités de travail en équipe sont très recherchées chez les employeurs. Selon une étude menée au début de la pandémie, les étudiants en AIT ont souligné l'importance de la socialisation, de la productivité et du travail utile dans un contexte de travail à distance (Pretti et coll., 2020). Il sera essentiel de procéder à l'élaboration d'approches remédiant au manque de socialisation pour améliorer l'expérience d'AIT à distance. Ces travaux auront une incidence sur les débouchés professionnels, en particulier ceux des nouveaux diplômés.

Les étudiants en AIT hybride et à distance ainsi que les employeurs ont indiqué que le mentorat (lui-même étroitement lié au réseautage) constituait un défi de taille. Les employeurs ont également mentionné des difficultés liées au concept de formation dans un environnement de travail à distance. Comme indiqué dans la littérature, le mentorat intentionnel peut permettre d'établir des attentes plus claires entre les employeurs et les employés et est associé à une plus grande satisfaction à l'égard des expériences de travail (Eby et coll., 2008; Stirling et coll., 2016; Wang et coll., 2022). Deux études récentes se sont intéressées au mentorat dans un contexte d'apprentissage à distance et préconisent un recours plus efficace aux outils numériques (Kaufman et coll., 2022; Tetzlaff et coll., 2022). Kaufman et coll. (2021) ont également noté que l'utilisation efficace des outils numériques dans le cadre du mentorat peut permettre d'appuyer la santé mentale des étudiants, et que cela a une incidence particulière sur les étudiants aux prises avec des problèmes de santé mentale et ceux qui sont handicapés.

Les étudiants et les employeurs participant à des programmes d'AIT hybride ont davantage évoqué les difficultés liées à « l'assignation de tâches importantes » et au manque de « diversité des tâches » que ceux évoluant dans un environnement à distance. Bien qu'il nous faudra mener des études plus approfondies pour comprendre les différences entre les stages hybrides et à distance, nous pouvons déduire que la double nature du programme fait peser une pression supplémentaire sur les étudiants et les employeurs pour qu'ils s'adaptent à des environnements changeants. Ces difficultés reflètent une observation tirée de nos données sur la motivation. Une proportion importante d'étudiants, tous AIT confondus (à distance, hybride et en personne), ont signalé avoir du mal à rester motivés (75 %, 65 % et 48 %, respectivement), mais les difficultés liées à la motivation étaient plus prononcées dans les environnements à distance et hybride. La motivation et l'autogestion jouent un rôle important dans le perfectionnement professionnel de l'étudiant et influent donc sur son employabilité. Dans le cadre de leur étude sur les compétences améliorant l'employabilité des étudiants en

STIM, entre autres, McGunagle et Zizka (2020) ont interrogé les employeurs sur les compétences qui, selon eux, contribuent le plus à l'employabilité des nouveaux diplômés. L'automotivation figurait parmi les cinq compétences les mieux cotées, aux côtés de compétences connexes comme la prise d'initiatives.

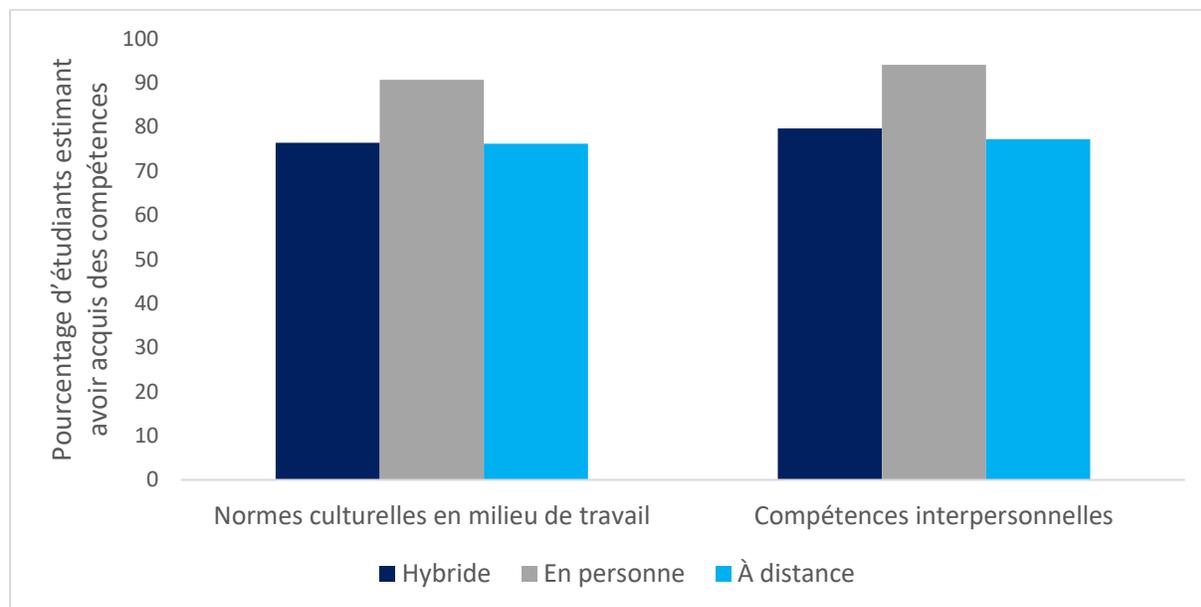
Nous observons une tendance semblable dans les trois formes d'AIT lorsque nous examinons les déclarations de satisfaction : 91 % des étudiants suivant un programme hybride et 90 % des étudiants suivant un programme à distance ont rencontré quelques difficultés dans le cadre de leur AIT, contre 74 % des étudiants le suivant en personne. Les étudiants suivant des programmes hybrides (38 %) et en personne (39 %) étaient beaucoup plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur expérience que les étudiants effectuant leur AIT à distance (30 %). La plupart des étudiants (91 %) ont dit qu'ils préféreraient suivre au moins quelques volets de leur programme d'AIT en personne (c.-à-d. l'option hybride). Seulement 16 % des étudiants participant à des programmes d'AIT hybrides et à distance ont dit qu'ils auraient préféré suivre toute leur formation en ligne. Les réponses des employeurs et des administrateurs révèlent que même s'ils étaient généralement satisfaits de l'AIT à distance et qu'ils continueront d'offrir ce programme à l'avenir, ils préféreraient accomplir quelques volets en personne.

Perceptions étudiantes du développement des compétences

Les étudiants participant à des programmes d'AIT hybrides et à distance étaient bien moins susceptibles d'affirmer qu'ils avaient acquis certaines compétences, en particulier celles associées au perfectionnement professionnel. La figure 3 présente les perceptions étudiantes du développement des compétences selon la forme d'AIT.

Figure 3 :

Perceptions étudiantes du développement des compétences selon la forme d'AIT



Remarque : Cette figure montre le pourcentage d'étudiants par forme d'AIT qui croyaient s'être imprégnés des normes culturelles du lieu de travail et avoir acquis des compétences interpersonnelles au cours de l'année scolaire 2020-2021.

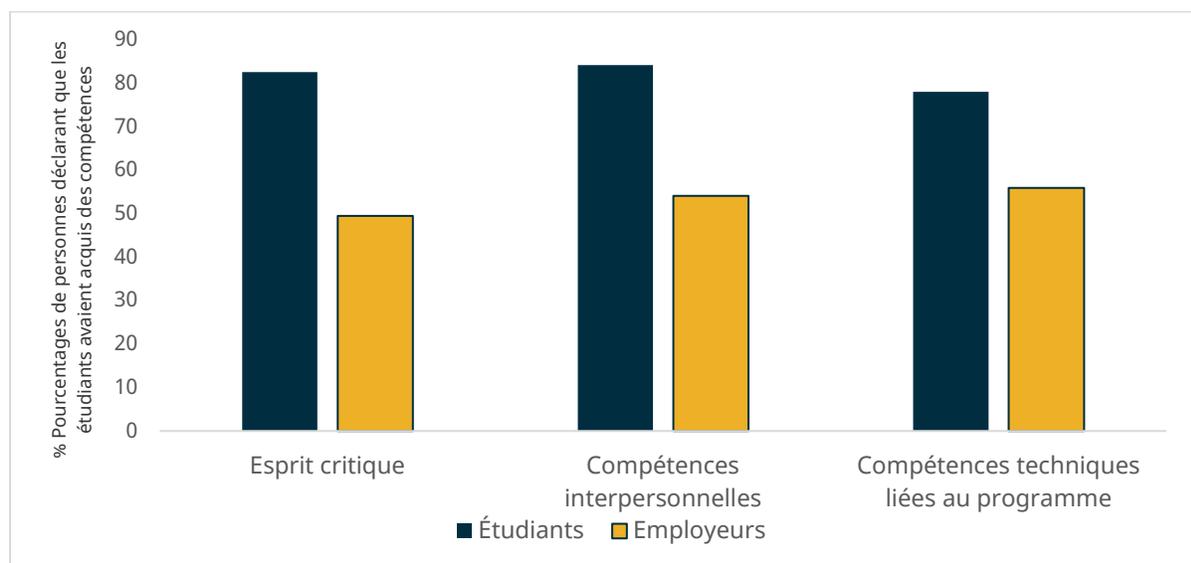
Les normes culturelles du lieu de travail et les compétences interpersonnelles sont liées au perfectionnement professionnel et sont des « compétences générales » auxquelles de nombreux employeurs sont sensibles (McGunagle et Zizka, 2020; Fleming et coll., 2009). Toutefois, la littérature récente relève les liens existant entre l'apprentissage à distance et les difficultés liées à l'interaction sociale et aux relations interpersonnelles (Ferri et coll., 2020; Gonzales-Ramirez et coll., 2021; Van Zoonen et Sivunen, 2022; Elshaiekh et coll., 2018; Wang et coll., 2022). Nos constatations font écho à ces sentiments : les étudiants en AIT hybride et en AIT à distance étaient beaucoup moins susceptibles de déclarer avoir acquis des compétences liées à la culture du lieu de travail et des compétences interpersonnelles que les pairs suivant leur programme d'AIT en personne. Bien que ces résultats indiquent que la plupart des étudiants croient acquérir des compétences essentielles, il est possible de chercher à combler les écarts observés entre les étudiants des différents programmes d'AIT. Pour ce faire, les employeurs devraient offrir à leurs étudiants en AIT à distance ou hybride des occasions de mieux s'imprégner de la culture du lieu de travail. L'utilisation réfléchie d'outils numériques aux fins de réseautage formel et informel aiderait également les étudiants à établir des relations interpersonnelles avec leurs collègues (voir les recommandations plus détaillées à la page 19).

Nos constatations révèlent que les perceptions des étudiants à l'égard du développement des compétences sont fortement associées à une plus grande satisfaction à l'égard de leur expérience d'AIT. Les étudiants estimant avoir renforcé leur esprit critique étaient quatre fois plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur expérience d'AIT que ceux n'ayant pas acquis ces compétences (40 % contre 11 %). Pour le développement des compétences liées aux normes du lieu de travail, ces chiffres étaient de 40 % contre 16 %, et pour le développement des compétences interpersonnelles, ils étaient de 39 % contre 14 %. Dans les réponses au sondage qualitatif, seuls quelques étudiants en AIT à distance se sont dits préoccupés par le manque d'expérience pratique, ce qui leur a donné le sentiment d'être mal préparés pour leur vie professionnelle future. Un étudiant a émis la remarque suivante : « Il me faudra plus de temps pour me lancer dans la carrière que je veux [...] parce que je n'ai pas pu bénéficier d'une expérience en personne. » De telles préoccupations peuvent avoir influencé le taux de satisfaction globale des étudiants.

Nous avons demandé aux étudiants et aux employeurs d'évaluer le développement des compétences des étudiants. Les perceptions diffèrent parmi les étudiants participant aux différentes formes d'AIT et entre les étudiants et les employeurs. Comme illustré à la figure 4, les employeurs ont fait état de taux de développement de compétences beaucoup plus faibles que les étudiants, toutes formes d'AIT confondues.

Figure 4 :

Comparaison des perceptions des étudiants et des employeurs à l'égard du développement des compétences (toutes formes d'AIT confondues)



Remarque : Cette figure montre le pourcentage d'étudiants et d'employeurs, toutes formes d'AIT confondues, pensant que des capacités d'analyse critique, des compétences interpersonnelles et des compétences techniques liées au programme ont été acquises par les étudiants au cours de l'année scolaire 2020-2021.

Au Canada, l'AIT est souvent invoqué comme stratégie d'atténuation de l'écart perçu entre les besoins des employeurs et le niveau de compétences des diplômés (Conference Board du Canada, s. d.; Stanford, 2020). Notre étude révèle des divergences de perception importantes entre les employeurs et les étudiants. Tous les étudiants interrogés (en particulier les étudiants en AIT à distance) ont une perception plus positive du développement des compétences que les employeurs. Veuillez noter que cela n'est pas propre à l'AIT ni un fait passé sous silence. La National Association of Colleges and Employers a constaté des divergences semblables dans les perceptions de plusieurs compétences entre les étudiants et les employeurs dans le cadre de son enquête sur les perspectives d'emploi de 2017 (2017 Job Outlook Survey). Yu et Churyk (2013) ont également mené une étude sur les perceptions des étudiants et des employeurs à l'égard de plusieurs compétences et ont confirmé le constat selon lequel les étudiants percevaient leurs compétences de manière nettement plus favorable que leurs employeurs.

Cet écart peut être lié au fait que seulement 56 % des étudiants suivant un AIT, toutes formes confondues, ont dit se souvenir d'avoir été évalué de manière officielle dans le cadre de leur expérience. Sur le plan statistique, les étudiants ayant indiqué avoir été évalués étaient plus susceptibles de dire qu'ils avaient développé des aptitudes interpersonnelles, des compétences techniques liées au programme et un esprit critique que ceux n'ayant pas été évalués. La liste de contrôle du gouvernement de l'Ontario pour l'apprentissage par l'expérience (duquel relève l'AIT) indique que l'évaluation devrait faire partie de chaque possibilité d'apprentissage. L'étape cruciale des évaluations officielles permet aux étudiants d'identifier et d'analyser leurs compétences et de les motiver à s'améliorer (Sharma et coll., 2016). L'évaluation au cours de l'AIT peut les aider à se remettre en question de manière continue, et ainsi favoriser le développement progressif de compétences au cours des études (Frank et coll., 2018). De même, les employeurs et les administrateurs peuvent utiliser les données d'évaluation pour asseoir la prestation de leurs programmes sur des points de référence plus systématiques et des critères d'évaluation fiables (Frank et coll., 2018). Des suivis réguliers et planifiés des progrès des étudiants pourraient également permettre aux employeurs de connaître plus systématiquement le niveau de compétences et le rendement des étudiants en AIT.

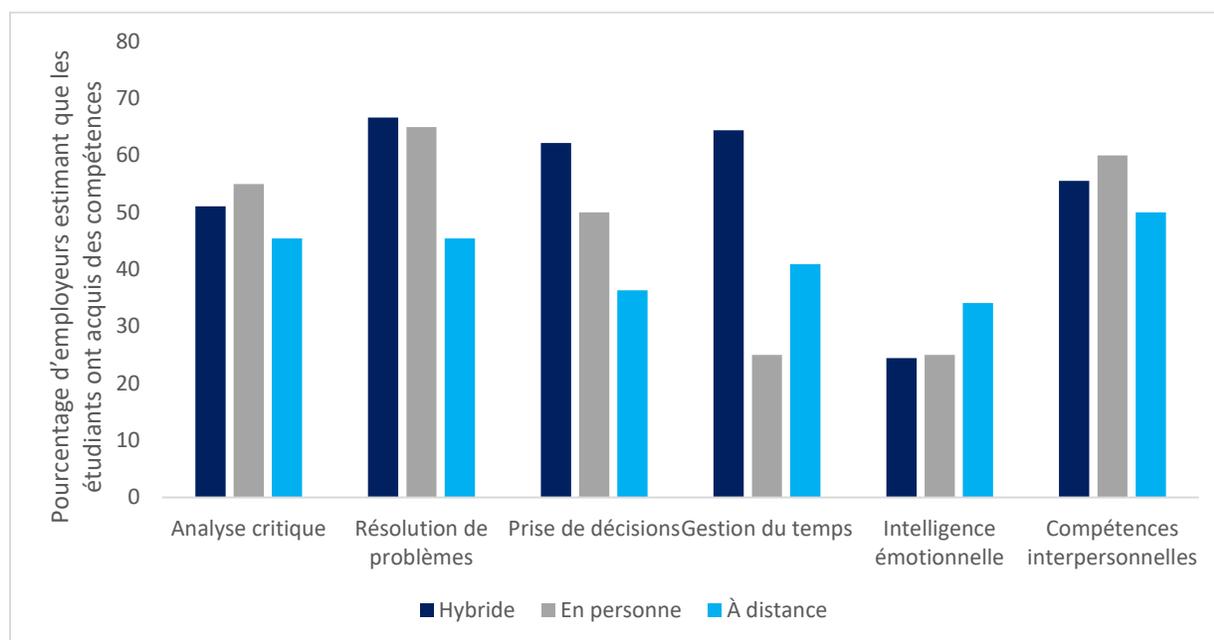
L'influence exercée par l'évaluation sur l'employabilité et le perfectionnement professionnel constitue sans doute l'argument le plus important en sa faveur. De nombreuses études ont souligné le rôle de l'évaluation dans le développement des compétences et l'insertion sur le marché du travail. Jackson (2013) parle notamment de l'évaluation des compétences génériques, par opposition au contenu exclusivement disciplinaire. Jaekel et coll. (2011) apportent plus de précisions sur l'éventuelle forme de ces évaluations, suggérant que les étudiants devraient être constamment évalués par de

multiples méthodes afin qu'ils puissent réfléchir à leurs résultats et s'ajuster au besoin. Ils font notamment référence à des évaluations fondées sur des activités structurées et la rétroaction des professeurs, des évaluations fondées sur la rétroaction des employeurs et à un travail d'introspection des étudiants. Il a été démontré que l'introspection et l'auto-évaluation influencent les compétences professionnelles et les facultés d'apprentissage continu (Nisbet et coll., 2022).

Les employeurs assurant l'AIT à distance étaient beaucoup moins susceptibles de déclarer que les étudiants avaient acquis d'importantes compétences professionnelles que les employeurs assurant l'AIT de manière hybride ou en personne. La figure 5 présente les perspectives de l'employeur selon la forme d'AIT pour un éventail de compétences, notamment celles ayant trait à l'analyse critique, la résolution de problèmes, la prise de décisions, la gestion du temps, l'intelligence émotionnelle et les relations interpersonnelles.

Figure 5 :

Perspectives des employeurs sur les compétences acquises par les étudiants selon la forme d'AIT



Remarque : Cette figure montre le pourcentage d'employeurs qui estimaient que les étudiants, toutes formes d'AIT confondues (hybride, en personne et à distance) avaient acquis des compétences en matière d'analyse critique, de résolution de problèmes, de prise de décisions, de gestion du temps, d'intelligence émotionnelle et de relations interpersonnelles au cours de l'année scolaire 2020-2021.

Les difficultés posées par l'environnement à distance, qu'elles soient liées à la compréhension des attentes (du point de vue des étudiants) ou à la formation des étudiants (du point de vue des employeurs), ont probablement une incidence sur ces

perceptions. Le manque d'expérience pratique et d'interactions en personne attribuable à ce type d'environnement a probablement aussi influencé la façon dont les employeurs percevaient le développement des compétences des étudiants. Il est intéressant de noter que même si les étudiants en AIT hybride étaient moins susceptibles de déclarer avoir acquis des compétences que les étudiants en personne, les employeurs ont évalué leur développement à peu près au même titre que ces derniers et, dans certains cas, de manière plus favorable (notamment pour ce qui est des compétences liées à la résolution de problèmes, à la prise de décisions et à la gestion du temps). Il n'est sans doute pas surprenant que les employeurs valorisent les aptitudes de gestion du temps des étudiants en AIT hybride, car leur statut les oblige à travailler dans de multiples environnements de travail et à s'adapter à ceux-ci. Pour pouvoir tirer profit des avantages de l'AIT à distance et hybride tout en maintenant la qualité de cette forme d'apprentissage et la satisfaction à l'égard de celle-ci, les établissements doivent aider les employeurs à établir une communication structurée qui permettra aux étudiants de mieux comprendre les attentes à leur égard. Les établissements peuvent également préparer et encourager les étudiants suivant un programme d'AIT à demander des conseils et des précisions à leur employeur, au besoin.

Bien que nous ne puissions pas expliquer pourquoi l'intelligence émotionnelle des étudiants à distance est jugée bien plus favorablement que celle de leurs pairs, l'importance accrue de cette compétence dans l'environnement de travail à distance se reflète dans les médias et la littérature spécialisée (Wittmer et Hopkins, 2022). Un nombre croissant d'études démontrent que l'intelligence émotionnelle est un facteur essentiel à la réussite dans un environnement de travail à distance (Semenets-Orlova et coll., 2021; Stubbeman, 2021; Warrier et coll., 2021), ce qui peut expliquer pourquoi les employeurs évaluent ces étudiants de manière plus favorable. Les employeurs sont peut-être plus sensibilisés et plus critiques à l'égard du développement de cette compétence en général, et les étudiants à distance doivent probablement mieux se l'approprier que leurs pairs.

Il existe peu de publications sur les points de convergence et divergence des étudiants et des employeurs à l'égard du développement des compétences, particulièrement dans le cadre de l'AIT à distance et hybride. L'examen du développement des compétences dans le cadre des cours d'apprentissage pratique permet toutefois de brosser un rapide portrait de la situation. Deux études portant sur la prestation à distance et en personne de cours pratiques en STIM ont révélé que les étudiants ayant eu une expérience positive en ligne auraient tout de même préféré un apprentissage direct ou en personne, faisant ainsi écho aux réponses de notre échantillon d'étude. En revanche, elles ont également établi que les perceptions de l'expérience et du développement des compétences étaient relativement similaires entre les étudiants à distance et en personne (Hoffman et Elmi, 2021; Brockman et coll., 2020). Il est difficile de comprendre pourquoi ces études ont

amené ces résultats. Aucune d'entre elles n'a été en mesure de déterminer exactement les facteurs contribuant à la réussite des étudiants, mettant ainsi en évidence la complexité de l'apprentissage et du développement des compétences. Il est possible que la parité observée en matière de développement de compétences soit liée à la nature pratique de l'AIT. Dans les deux cas, les étudiants se sont vu confier des tâches importantes et réfléchies dans le but d'acquérir des compétences précises. Sun et Chen (2016) affirment également que l'apprentissage à distance tire parti d'un fort esprit de solidarité entre les apprenants et d'une structure de cours solide qui motive l'interaction entre les apprenants et les formateurs et formatrices, critères qui peuvent avoir caractérisé les cours pratiques en STIM. Ces éléments de réponse appuient nos constatations au sujet de l'importance du lien interpersonnel, des tâches utiles et de l'évaluation officielle dans le cadre de l'AIT.

Les employeurs et les étudiants conviennent que les participants à l'AIT acquièrent d'importantes compétences liées à l'employabilité, mais nos données témoignent d'importantes différences de perception, particulièrement en ce qui concerne les stages à distance et hybrides. Ces divergences donnent l'occasion aux parties prenantes de l'AIT de mettre en œuvre des pratiques à distance et hybrides qui permettent à tous les étudiants, quelle que soit la forme d'apprentissage, de tirer pleinement parti de l'expérience.

Avantages de l'AIT à distance

Malgré les difficultés rencontrées, les étudiants, les employeurs et les administrateurs aiment l'aspect flexible des expériences d'AIT à distance. Pour les étudiants, le principal avantage de cette forme d'apprentissage résidait dans l'ouverture des possibilités illimitées. Autrement dit, les stages d'AIT à distance éliminent les obstacles liés à la distance (aussi bien du point de vue du temps que des coûts de déplacement). Les étudiants ont également cité la flexibilité des heures de travail comme l'un des principaux avantages de l'expérience d'AIT à distance. La flexibilité inhérente de l'AIT à distance a aussi des répercussions sur les déplacements des étudiants. En éliminant les frais associés au voyage et au déménagement dans un nouveau pays, il rend les possibilités d'apprentissage à l'étranger beaucoup plus accessibles. L'étude de Potts (2020) auprès d'étudiants australiens ayant effectué une période d'apprentissage par l'expérience à l'étranger a fait valoir les avantages globaux de ces possibilités, y compris l'incidence perçue sur les débouchés des étudiants sur le marché du travail. Potts a également indiqué que les établissements devraient envisager d'encourager le développement des offres de stages et d'apprentissage par l'expérience à l'étranger pour permettre à plus d'étudiants de milieux sous-représentés de profiter de ces avantages.

Tant les employeurs que les administrateurs ont fait écho aux réflexions des étudiants sur la meilleure flexibilité du travail, la couverture géographique et les économies liées au

transport. Les deux groupes ont déclaré avoir été en mesure d'assouplir les restrictions d'embauche liées au lieu de résidence, occasionnant ainsi des offres de stage supplémentaires. Les stages à distance ont également ouvert la voie à de nouveaux partenariats mondiaux. Selon les administrateurs, l'offre de stages et de travail à distance permet à un plus large éventail d'étudiants d'avoir accès à l'AIT. Soixante et onze pour cent des administrateurs interrogés ont déclaré que l'offre de programmes d'AIT à distance permet à leur établissement de desservir de nouveaux marchés étudiants.

Les employeurs et les administrateurs ont indiqué que les plateformes technologiques ont permis de simplifier le processus de candidature et d'embauche associé à l'AIT. Les outils numériques comme Zoom et Microsoft Teams ont également facilité le déroulement des séances d'entrevue, d'embauche, d'orientation et de formation nécessaires à l'exercice des rôles d'AIT. Les employeurs se sont réjouis de l'élaboration d'outils et de ressources en ligne visant à simplifier davantage le processus, comme les guides de formation en ligne et les instruments d'entrevues virtuelles et de groupe. Ils ont également apprécié les gains d'efficacité du processus de candidature aux programmes d'AIT.

Ces groupes ont également réitéré l'importance de cette flexibilité et souligné les possibilités pour les étudiants et les employés d'améliorer leur équilibre vie professionnelle-vie personnelle. Les avantages liés à la flexibilité sont bien couverts dans la littérature sur le travail à distance, et nos données d'enquête étendent ces constatations à l'AIT (Bowen, 2020; Gajendran et coll., 2015; Perry et coll., 2018; Pretti et coll., 2020).

L'AIT à distance et l'AIT hybride ouvrent des portes aux étudiants qui ne peuvent pas participer à l'AIT en personne et facilitent le développement de compétences professionnelles qui leur permettront de s'insérer sur le marché du travail. D'autre part, les étudiants suivant un AIT à distance et hybride étaient plus susceptibles de faire face à des difficultés puisque le développement des compétences de ces étudiants a été jugé moins favorablement que celui des étudiants ayant effectué un AIT en personne. Nos données montrent que le choix de l'AIT à distance relève d'un arbitrage. Cette forme d'apprentissage accroît l'accès aux expériences pratiques et aide les étudiants à acquérir des compétences en milieu de travail, mais il nous faut encore œuvrer à ce que les étudiants et les employeurs prenant part à ces stages en tirent pleinement parti. Autrement dit, il ne suffit plus d'élargir l'accès à l'AIT par l'entremise de programmes à distance et hybrides sous-optimaux en matière de développement de compétences ou d'expérience étudiante. Étant donné que tous les indicateurs pointent vers une expansion continue du travail et de l'apprentissage à distance dans notre société, les employeurs, les établissements et les étudiants devraient réfléchir aux moyens d'améliorer la qualité de l'AIT à distance et hybride et d'assurer un développement adéquat des compétences.

Conclusions et recommandations

Les expériences des étudiants, des administrateurs et des employeurs ayant pris part à l'AIT à distance au cours de l'année scolaire 2020-2021 laissent apparaître de nombreuses réussites, ainsi que de nombreux points d'amélioration. Les employeurs et les administrateurs sont manifestement optimistes quant à l'avenir de l'AIT, faisant ainsi écho à la perspective positive de la littérature spécialisée (Kay et coll., 2020; Zegwaard et coll., 2020). Dans son rapport « Perspectives de l'emploi 2019 : l'avenir du travail », l'OCDE note que la numérisation et la mondialisation ne feront que se renforcer à l'avenir.

L'organisation affirme également que la qualité du travail est menacée si les bonnes politiques et les bons systèmes ne sont pas mis en place et exploités de manière optimale.

Dans l'ensemble, l'AIT vise à offrir aux étudiants une expérience professionnelle pertinente et enrichissante qui facilite le développement des compétences et soutient l'insertion sur le marché du travail. Cela n'est possible que lorsque l'AIT, toutes formes confondues, est de grande qualité, comme le précisent les principes directeurs de l'Ontario pour l'apprentissage par l'expérience. L'offre de stages de grande qualité est une responsabilité partagée, et nos données indiquent par quels moyens les parties prenantes peuvent conjointement s'assurer que les étudiants sont en mesure de tirer pleinement parti de l'AIT. À cette fin, le COQES recommande aux employeurs, aux établissements d'enseignement et aux étudiants de tenir compte de ce qui suit pour s'assurer que l'AIT à distance et l'AIT hybride aident les étudiants à acquérir les compétences essentielles dont ils auront besoin pour s'insérer sur le marché du travail.

- Les employeurs devraient étendre leurs activités d'intégration des étudiants en AIT et mettre en œuvre des pratiques encourageant le développement des compétences professionnelles et interpersonnelles. Le mentorat formel, combiné à une évaluation structurée et régulière, aidera les étudiants et leurs responsables à établir et à clarifier les attentes en matière de rendement. Les occasions de réseautage et les points réguliers permettront aux étudiants en AIT de discuter avec leur responsable et leurs collègues de leurs objectifs d'apprentissage et de mettre en pratique leurs compétences professionnelles en matière de communication et de relations interpersonnelles. Des initiatives telles que les sondages internes fourniraient aux employeurs des renseignements utiles sur le perfectionnement des étudiants et leur offriraient des possibilités de réorientation, au besoin. Ces initiatives des employeurs peuvent compléter les efforts institutionnels visant à permettre aux étudiants d'effectuer un stage productif.
- De même, les établissements d'enseignement peuvent étoffer les documents d'orientation existants pour s'assurer que les étudiants en AIT sont prêts à tirer le meilleur parti de leur expérience, en encourageant la définition d'objectifs

structurés et en veillant à ce que l'information sur l'offre de mesures de soutien soit facile à trouver et à utiliser. Les services d'apprentissage par l'expérience de l'Ontario œuvrent déjà en ce sens, et les établissements peuvent dévoiler des outils, des stratégies et des initiatives au moyen de réseaux comme EWO et ECAIT, ainsi que de ressources publiques comme le [*Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail*](#) du COQES.

- Les étudiants font eux-mêmes partie de cette chaîne de responsabilité. Pour tirer pleinement parti de leur expérience d'AIT, ils doivent accomplir des activités d'orientation et d'intégration, se fixer des objectifs d'apprentissage, surveiller leurs progrès et mettre à profit les occasions de réseautage et d'apprentissage auprès de leurs collègues et de leurs mentors. Les étudiants doivent également anticiper les difficultés potentielles et solliciter activement le soutien des employeurs et des établissements d'enseignement, au besoin.

En clarifiant leurs responsabilités, toutes les parties (à savoir les établissements, les employeurs et les étudiants) seront plus à même de concevoir des possibilités d'AIT qui facilitent l'apprentissage par l'intégration de la théorie et de la pratique et aident les étudiants à acquérir des compétences professionnelles pertinentes, que les expériences se tiennent à distance, en personne ou de manière hybride.

Bibliographie

- Andrews, J. et Ramji, K. (2020). Connecting work-integrated-learning and career development in virtual environments: An analysis of the UVic Leading Edge. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), pp. 643-656. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_5_643_656.pdf
- Baird, A.M. et Parayitam, S. (2019). Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired: Evidence from the New England region of USA. *Education + Training*, 61(5), pp. 622-634. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250>
- Banque royale du Canada. (2018). *Humains recherchés : facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations*. https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/assets-custom/pdf/RBC13C-Future-Skills-Report-Print-CMYK_Versacom_FR.pdf
- Billett, S. (2009). Realizing the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), pp. 827-843. <https://doi.org/10.1080/03075070802706561>
- Bowen, T. (2020). Work-integrated learning placements and remote working: Experiential learning online. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), pp. 377-386. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_377_386.pdf
- Bowen, T. et Pennaforte, A. (2017). The impact of digital communication technologies and new remote-working cultures on the socialization and work-readiness of individuals in WIL programs. Dans T. Bowen et M. Drysdale (dirs.), *Work-integrated learning in the 21st century: Global perspectives on the future* (pp. 99-112). Bingley : Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920170000032006>
- Brockman, R. M., Taylor, J. M., Segars, L. W., Selke, V. et Taylor, T. A. H. (2020). Student perceptions of online and in-person microbiology laboratory experiences in undergraduate medical education. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1710324>
- Chatoor, K., Brumwell, S. et Kaufman, A. (2020). [*Le parcours des apprentis de l'Ontario de l'école secondaire au marché du travail et plonger dans les métiers : examen approfondi*](#)

[de 10 programmes d'apprentissage en Ontario](#). Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Choy, S. (2009). Transformational learning in the workplace. *Journal of Transformative Education*, 7(1), pp. 65-84. <https://doi.org/10.1177/1541344609334720>

Conference Board of Canada. (s. d.). *Bridging Canada's skills gap*.
<https://www.conferenceboard.ca/research/bridging-canada's-skills-gap>

Craig, R. et Markowitz, T. (2017, 17 mars). The skills gap is actually an awareness gap — and it's easier to fix. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/ryancraig/2017/03/17/the-skills-gap-is-actually-an-awareness-gap-and-its-easier-to-fix/>

Dean, B. A. et Campbell, M. (2020). Reshaping work-integrated learning in a post-COVID-19 world of work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), pp. 355-364.
https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_355_364.pdf

Dressler, S. et Keeling, A. (2011). Benefits of cooperative and work-integrated education for students. Dans R. Coll et K. E. Zegwaard (dirs.), *International handbook for cooperative and work-integrated education*, 2, pp. 261-275. Lowell, MA : World Association for Co-operative Education, Inc.

Drewery, D., Pretti, T.J. et Church, D. (2020). Contributions of work-integrated learning programs to organizational talent pipelines: Insights from talent managers. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(3), pp. 275-288.
https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_3_275_288.pdf

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. et Dubois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), pp. 254-267.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>

Elshaiekh, N. E. M., Hassan, Y. A. A. et Abdallah, A. A. A. (2018). The impacts of remote working on workers performance: 2018 *International Arab Conference on Information Technology (ACIT)*, Werdanye, Liban, 2018, pp. 1-5,
DOI : 10.1109/ACIT.2018.8672704.

- Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail Canada. (2021, 3 novembre). *Qu'est-ce que l'apprentissage intégré au travail (AIT)?*
<https://www.cewilcanada.ca/CEWILFR/CEWIL-FR/About-Us/Apprentissage%20int%C3%A9gr%C3%A9%20au%20travail.aspx?hkey=a8d75bc6-e161-4261-9363-f82159969682>
- Ferns, S., Dawson, V. et Howitt, C. (2019). A collaborative framework for enhancing graduate employability. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(2), pp. 99-111. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_20_2_99_111.pdf
- Ferri, F., Grifoni, P. et Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), p. 86. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fleming, J., Martin, A. J., Hughes, H. et Zinn, C. (2009). Maximizing work-integrated learning experiences through identifying graduate competencies for employability: A case study of sport studies in higher education. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 10(3).
https://www.ijwil.org/files/APJCE_10_3_189_201.pdf
- Frank, B., Simper, N., Cai, B., Salem, D., Kaupp, J. et Lindley-Peart, M. (2018). Enhancing development of competencies by means of continuous improvement processes. *Analyse de politiques*, 44(S1), pp. S56-S72. <https://doi.org/10.3138/cpp.2017-041>
- Freudenberg, B., Cameron, C. et Brimble, M. (2011). The importance of self: Developing students' self-efficacy through work integrated learning. *International Journal of Learning*, 17(10), pp. 479-496. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v17i10/58816>
- Gajendran, R., Harrison, D. et Delaney-Klinger, K. (2014). Are Telecommuters Remotely Good Citizens? Unpacking Telecommuting's Effects on Performance Via I-Deals and Job Resources. *Personnel Psychology*. 68. 10.1111/peps.12082.
- Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C. et BuShell, S. (2021). Emergency online learning: College students' perceptions during the COVID-19 pandemic. *College Student Journal*, 55(1), pp. 29-46. <https://www-ingentaconnect-com.myaccess.library.utoronto.ca/contentone/prin/csj/2021/00000055/00000001/art00005#expand/collapse>

- Gouvernement du Canada. (2019, 25 juillet). *Le ministre Bains annonce un investissement dans l'apprentissage intégré au travail*. <https://www.canada.ca/fr/innovation-sciences-developpement-economique/nouvelles/2019/07/le-ministre-bains-annonce-un-investissement-dans-lapprentissage-integre-au-travail.html>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021, 10 mars). *L'Ontario soutient les possibilités de formation pratique pour les étudiants de niveau postsecondaire*. <https://news.ontario.ca/fr/release/60618/lontario-soutient-les-possibilites-de-formation-pratique-pour-les-etudiants-de-niveau-postsecondaire>
- Greer, T. et Payne, S. (2014). Overcoming telework challenges: Outcomes of successful telework strategies. *The Psychologist-Manager Journal*, 17(2), pp. 87-111. <https://doi.org/10.1037/mgr0000014>
- Hoffman, H. J. et Elmi, A. F. (2021). Comparing student performance in a graduate-level introductory biostatistics course using an online versus a traditional in-person learning environment. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 29(1), pp. 105-114. <https://doi.org/10.1080/10691898.2020.1841592>
- Hora, M., Chen, Z. Parrott, E. et Her, P. (2020). Problematizing college internships: Exploring issues with access, program design and developmental outcomes. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(3), pp. 235-252. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_3_235_252.pdf
- Jackson, D. (2014). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), pp. 350-367. <https://doi.org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1080/03075079.2013.842221>
- Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(2), pp. 99-115. https://www.ijwil.org/files/APJCE_14_2_99_115.pdf
- Jaekel, A., Hector, S., Northwood, D., Benzinger, K., Salinitri, G., Johrendt, J. et Watters, M. (2011). Development of learning outcomes assessment methods for co-operative education programs. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 45(1), pp. 11-32. https://www.researchgate.net/profile/Derek-Northwood/publication/288877835_Development_of_learning_outcomes_assessment_methods_for_co-

[operative_education_programs/links/5aa197e945851543e639fc58/Development-of-learning-outcomes-assessment-methods-for-co-operative-education-programs.pdf](https://www.ijwil.org/links/5aa197e945851543e639fc58/Development-of-learning-outcomes-assessment-methods-for-co-operative-education-programs.pdf)

Kaufman, M. R., Levine, D., Casella, A. et DuBois, D. L. (2022). E-mentoring to address youth health: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 7, pp. 63-78.

<https://doi.org/10.1007/s40894-021-00172-3>

Kay, J., McRae, N. et Russell, L. (2020). Two institutional responses to work-integrated learning in a time of COVID-19: Canada and Australia. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), pp. 491-503.

https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_5_491_503.pdf

Martin, S. et Rouleau, B. (2020). Exploration du travail, de l'apprentissage et de l'apprentissage intégré au travail au Canada à partir de l'Étude longitudinale et internationale des adultes. *Série de documents de recherche de l'Étude longitudinale et internationale des adultes*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-648-x/89-648-x2020001-fra.pdf?st=Ya-hWykt>

McGunagle, D. et Zizka, L. (2020). Employability skills for 21st-century STEM students: The employers' perspective. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(3), pp. 591-606. <https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1108/HESWBL-10-2019-0148>

McManus, L. et Rook, L. (2021). Mixed views in the academy: Academic and student perspectives about the utility of developing work-ready skills through WIL. *Studies in Higher Education*, 46(2), pp. 270-284.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630809>

McRae, N., Church, D., Woodside, J. M., Drewery, D., Fannon, A. et Pretti, J. (2019). Toward a future-ready talent framework for co-operative and work-integrated learning. *5th International Conference on Higher Education Advances*, pp. 1255-1262.

<https://doi.org/10.4995/head19.2019.9319>

McRae, N. et Johnston, N. (2016). The development of a proposed global work-integrated learning framework. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, numéro spécial*, 17(4), pp. 337-348. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131540.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle. Gouvernement de l'Ontario. (2017). *MAESD's guiding principles for experiential learning. (Principes*

- directeurs de l'apprentissage par l'expérience du MESFP*) <https://hive.utoronto.ca/public/dean/academic%20administrators/DCD%202017-18/A04%20EL%20-%20Guiding%20Priciples%20FINAL%20EN.pdf>
- NACE. (2021). *Competencies for a career-ready workforce*. <https://www.naceweb.org/uploadedfiles/files/2021/resources/nace-career-readiness-competencies-revised-apr-2021.pdf>
- Nielsen, J., Livernoche, R. et 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, numéro spécial, 23(2)*, pp. 139-152. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_23_2_139_152.pdf
- Nisbet, S., Haw, J. et Caldicott, J. (2022). Comparing student and industry assessment of competencies. *International Journal of Work-Integrated Learning, 23(1)*, pp. 1-16.
- OCDE. (2019, avril). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : l'avenir du travail*. <https://doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>
- Perry, S. J., Rubino, C. et Hunter, E. M. (2018). Stress in remote work: two studies testing the Demand-Control-Person model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 27(5)*, pp. 577-593. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1487402>
- Peters, J. et Academica Group Inc. (2012). *Expériences et perceptions du corps professoral à l'égard de l'apprentissage intégré au travail (AIT) dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Peters, J., Sattler, P. et Kelland, J. (2014). *Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le cheminement de récents diplômés des collèges et universités*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Potts, D. (2020). Employability development and career outcomes from short-term learning abroad programmes. *Higher Education Research and Development, 41(4)*, pp. 1215-1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901665>
- Pretti, T. J., Etmanski, B. et Durston, A. (2020). Remote work-integrated learning experiences: Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning, 21(4)*, pp. 401-414. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_401_414.pdf

- Pretti, T. J. et Fannon, A. (2018). Skills articulation and work-integrated learning. Dans F. Deller, J. Pichette et E. K. Watkins (dirs.), *Driving academic quality: Lessons from Ontario's skills assessment projects* (pp. 107-122). Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Ramji, K., Kines, L., Hancock, R. A. et McRae, N. (2021). Developing and delivering a culturally relevant international work-integrated learning exchange for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning, numéro spécial, 22(3)*, pp. 307-321. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_22_3_307_321.pdf
- Römgens, I., Scoupe, R. et Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education, 45(12)*, pp. 2588-2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Rowe, P. (2015). Researchers' reflections on what is missing from work-integrated learning research. *International Journal of Work-Integrated Learning, 16(2)*, pp. 101-107. https://www.ijwil.org/files/APJCE_16_2_101_107.pdf
- Sattler, P. et Peters, J. (2013). [*Apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le point de vue des finissants*](#). Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Semenets-Orlova, I., Klochko, A., Shkoda T., Marusina, O. et Tepliuk, M. (2021). Emotional intelligence as the basis for the development of organizational leadership during the COVID period (educational institution case). *Studies of Applied Economics, 39(5)*. <https://doi.org/10.25115/eea.v39i5.5074>
- Service des communications du *Queen's Gazette*. (2022, 22 août). Queen's works to increase internship access for underrepresented students. *Queen's Gazette*. <https://www.queensu.ca/gazette/stories/queen-s-works-increase-internship-access-underrepresented-students>
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M. et Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied & Basic Medical Research, 6(3)*, pp. 226-229. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961>

- Sheridan, L., Sheridan, L., Price, O. M., Pocius, R., McDonnell, T. et Cunial, R. (2021). Work integrated learning (WIL) mainstreamed: The identity of the practitioner. *Educational Research*, 63(3), pp. 319-336.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1927785>
- Smith, C. (2012). Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: A comprehensive framework. *Higher Education Research and Development*, 31(2), pp. 247-262. <https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1080/07294360.2011.558072>
- Smith, M., Bell, K., Bennett, D. et McAlpine, A. (2018). Employability in a global context: evolving policy and practice in employability, work integrated learning, and career development learning. Wollongong, Australie : Graduate Careers Australia.
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5517&context=sspapers>
- Stackhouse, J. (2020). *After the crisis: 8 ways COVID will transform the economy and disrupt every business*. Leadership avisé RBC. <https://royal-bank-of-canada-2124.docs.contently.com/v/after-the-crisis-8-ways-covid-will-transform-the-economy-and-disrupt-every-business-update>
- Stanford, J. (2020, 20 février). Employers complain about a ‘skills gap’ in Canada. But employers are part of the problem. *Toronto Star*.
<https://www.thestar.com/business/opinion/2020/02/20/three-myths-about-canadas-skills-gap-and-one-way-employers-can-help-fix-it.html?rf>
- Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E. et Heron, A. (2016). [*Guide pratique sur l'apprentissage intégré au travail : Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences de travail structurées offertes par les collèges et universités*](#). Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Stubbemann, F. (2021). Why emotional intelligence is the key to survival in an ever-changing digital world. Dans V. Nestle, P. Glauner et P. Plugmann (dirs.), *Creating innovation spaces: Impulses for start-ups and established companies in global competition* (pp. 145-152). Suisse : Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57642-4_11
- Sun, A. et Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15.

- Tetzlaff, J., Lomberk, G., Smith, H. M., Agrawal, H., Siegel, D. H. et Apps, J. N. (2022). Adapting mentoring in times of crisis: What we learned from COVID-19. *Academic Psychiatry*, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1007/s40596-022-01589-1>
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), pp. 49-61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- TRAES. (2021, 4 octobre). *Les avantages de l'AIT*. Table ronde des affaires + de l'enseignement supérieur. <https://www.bher.ca/fr/les-avantages-de-lait>
- Van Zoonen, W. et Sivunen, A. E. (2022). The impact of remote work and mediated communication frequency on isolation and psychological distress. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(4), pp. 610-621.
DOI : [10.1080/1359432X.2021.2002299](https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.2002299)
- Wang, J., Gill, C. et Lee, K.-H. (2022). Effective mentoring in a work-integrated learning (WIL) program. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*.
<https://doi.org/10.1080/15313220.2022.2056561>
- Warrier, U., Shankar, A. et Belal, H.M. (2021). Examining the role of emotional intelligence as a moderator for virtual communication and decision making effectiveness during the COVID-19 crisis: Revisiting task technology fit theory. *Annals of Operations Research*, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10479-021-04216-8>
- Wenrich, M., Jackson, M. B., Scherpbier, A. J., Wolfhagen, I. H., Ramsey, P. G. et Goldstein, E. A. (2010). Ready or not? Expectations of faculty and medical students for clinical skills preparation for clerkships. *Medical Education Online* (15)1.
<https://doi.org/10.3402/meo.v15i0.5295>
- Wittmer, J. L. S. et Hopkins, M. M. (2022). Leading remotely in a time of crisis: Relationships with emotional intelligence. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 29(2), pp. 176-189. <https://doi.org/10.1177/15480518211053531>
- Wood, Y. I., Zegwaard, K. E. et Fox-Turnbull, W. (2020). Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), pp. 331-354.
https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_331_354.pdf

Yu, S. C. et Churyk, N. T. (2013). Are students ready for their future accounting careers? Insights from observed perception gaps among employers, interns, and alumni. *Global Perspectives on Accounting Education*, 10, 1.

Zegwaard, K. E., Pretti, T. J. et Rowe, A. D. (2020). Responding to an international crisis: The adaptability of the practice of work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), pp. 317-330.
https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_317_330.pdf