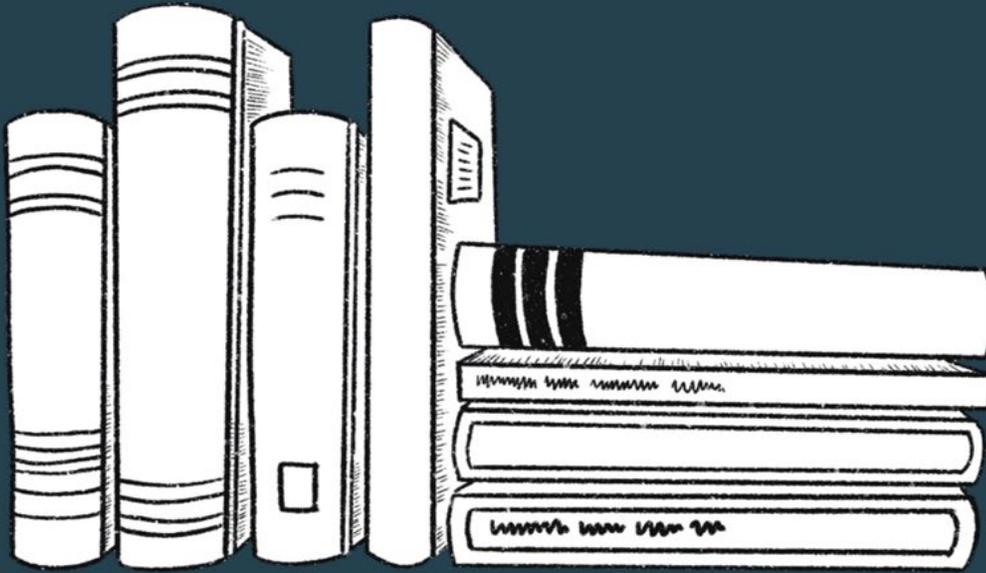


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



**L'inclusion dans l'apprentissage intégré
au travail : Leçons des administrateurs,
employeurs et étudiants**

Ken Chatoor et Amy Kaufman

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/fr

Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Chatoor, K., et Kaufman, A. (2023). *L'inclusion dans l'apprentissage intégré au travail : Leçons des administrateurs, employeurs et étudiants*. 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

Les membres de l'équipe du projet d'apprentissage intégré au travail ont apporté de précieuses contributions au présent rapport : Lena Balata et Alexandra MacFarlane, ainsi que les anciens stagiaires du COQES Victoria Barclay, Steven Han, Samrawit Lemma et Ofure Okojie. Nous remercions tout particulièrement Experiential and Work-integrated learning Ontario (EWO) de nous avoir mis en contact avec son réseau de praticiens institutionnels de l'apprentissage intégré au travail.

Table des matières

Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	5
Sommaire	6
Introduction	8
Revue de la littérature	10
Questions de recherche et méthodologie	12
Présentation et analyse des données	14
Possibilités de formation sur l'inclusion.....	14
Environnements de travail favorables	16
Connaissance et accès aux services de soutien.....	18
Responsabilité des efforts d'inclusion dans l'AIT	19
Conclusions et recommandations	20
Bibliographie	23

Liste des tableaux

Tableau 1	Caractéristiques de l'échantillon d'étudiants	13
Tableau 2	Caractéristiques de l'échantillon d'administrateurs de l'AIT	14
Tableau 3	Caractéristiques de l'échantillon d'employeurs de l'AIT	14

Liste des figures

Figure 1	Facteurs influençant l'inclusion des élèves participant à l'AIT	9
Figure 2	Satisfaction des étudiants à l'égard de l'AIT en fonction de la formation EDID et du degré d'aisance.....	15
Figure 3	Satisfaction des étudiants en fonction du sentiment de soutien pendant l'expérience d'AIT	16
Figure 4	Satisfaction des étudiants à l'égard de l'expérience de l'AIT en fonction de leur connaissance des services de soutien	18

Sommaire

En tant que forme d'apprentissage par l'expérience (AE), l'apprentissage intégré au travail (AIT) intègre l'éducation formelle à la pratique dans un lieu de travail approprié¹. L'AIT contribue à améliorer les résultats des diplômés sur le marché du travail, consolider la préparation à l'emploi et développer l'auto-efficacité et les compétences (McRae et Johnston, 2016; Choy et Delahaye, 2009; Ramji et al., 2016; Stirling et al., 2016). Toutefois, pour tirer pleinement parti de l'AIT, les étudiants doivent vivre des expériences *inclusives*, tant dans leur établissement d'enseignement que dans leur lieu de travail (Bowen, 2018; Fleming et Haigh, 2018).

« L'inclusion » est un terme qui englobe les notions d'équité, de diversité, d'accessibilité et de décolonisation. Les élèves qui se sentent à l'aise d'être eux-mêmes, qui posent des questions, qui ont accès à des soutiens et à une organisation collaborative connaissent un meilleur bien-être et un meilleur apprentissage dans l'AIT (Davis et al., 2020; Bowen, 2018). Malgré ces résultats, les études n'ont pas encore exploré la manière dont les étudiants ressentent un tel sentiment d'inclusion pendant l'AIT, et il existe peu de directives fédérales ou provinciales pour élaborer, mesurer ou inculquer des pratiques d'AIT inclusives.

Pour contribuer à combler cette lacune, le COQES a mené des sondages auprès d'étudiants, d'employeurs et d'administrateurs d'établissements en collaboration avec Academica au cours de l'année universitaire 2020-21, ce qui a permis de constituer un échantillon de 312 étudiants, 109 employeurs et 111 administrateurs de l'enseignement postsecondaire (EPS). Nous avons demandé si et comment les occasions de formation inclusives, les environnements de travail et d'EPS favorables, ainsi que la connaissance des services de soutien et l'accès à ces derniers ont un impact sur la satisfaction des étudiants. Nous avons demandé aux employeurs et aux participants institutionnels qui devrait être responsable de la gestion, de l'amélioration, de la formation et du suivi des mesures de soutien inclusives. Nous nous sommes également interrogés sur les lacunes dans les pratiques d'inclusion et sur ce que les praticiens pouvaient faire pour y remédier.

Les résultats montrent que le sentiment de satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience de l'AIT est positivement associé à l'accessibilité et à l'inclusion. Les étudiants qui ont reçu une formation à l'inclusion (53 % de notre échantillon) sont plus susceptibles de se déclarer satisfaits que ceux qui n'en ont pas reçu (40 % contre 31 %). Un environnement favorable, comprenant un mentorat dévoué, des procédures d'intégration intentionnelles et des possibilités encadrées pour développer des relations interpersonnelles avec les collègues, a été fondamental pour l'expérience de l'inclusion. La plupart des étudiants ont dit se sentir soutenus par le personnel de l'EPS (78 %), leur gestionnaire de l'AIT (72 %) et leurs collègues de l'AIT

¹ Pour cette étude et les sondages qui l'accompagnent, nous utilisons une définition de l'AIT élaborée par Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail (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 expériences d'AIT comprennent un partenariat engagé d'au moins : 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 l'agentivité, au transfert des connaissances et des compétences et à l'apprentissage tout au long de la vie ». (Approuvé par les membres d'ECAIT Canada le 3 novembre 2021)

(71 %); les étudiants qui se sentaient soutenus étaient plus susceptibles d'indiquer qu'ils étaient « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur expérience d'AIT.

La connaissance, l'accès et la capacité à faire appel à des services de soutien en cas de besoin ont eu un impact sur l'accessibilité et l'inclusion. Soixante pour cent des étudiants connaissaient les services de soutien; 41 % d'entre eux ont déclaré être « très satisfaits » de leur expérience de l'AIT. Les étudiants qui savaient comment et où obtenir de l'aide étaient beaucoup plus susceptibles de se déclarer satisfaits de leur AIT (85 %) que ceux qui ne savaient pas où obtenir de l'aide (63 %).

Les groupes d'intervenants ne sont pas d'accord sur la répartition des responsabilités et la gestion de l'inclusion dans l'AIT. Vingt-deux pour cent des administrateurs ont déclaré ne pas savoir comment améliorer l'accessibilité et l'inclusion dans l'AIT et ont exprimé leur désaccord sur la responsabilité de la formation à l'inclusion dans le lieu de travail : 30 % des employeurs ont déclaré que leur service devrait être responsable, tandis que 34 % ont estimé que les établissements devraient être responsables.

Pour améliorer l'inclusion et la satisfaction dans l'AIT, le COQES recommande que le ministère des Collèges et Universités (MCU), les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario et les employeurs de l'AIT travaillent ensemble pour :

- Veiller à ce que les étudiants sachent comment et où accéder aux services de soutien; fournir aux nouveaux étudiants de l'AIT une liste de services dans le cadre des processus d'orientation et d'intégration afin de s'assurer qu'ils connaissent les services de soutien disponibles et la manière d'y accéder.
- Intégrer des pratiques d'inclusion à chaque étape de l'expérience de l'AIT. Les établissements peuvent collaborer avec les employeurs de l'AIT pour proposer une formation et un enseignement sur l'inclusion aux étudiants et à leurs responsables sur le lieu de travail.
- Collecter des données afin d'éclairer le développement de services et d'initiatives visant à accroître l'inclusion dans l'AIT. Les établissements d'EPS et le gouvernement ont un rôle important à jouer dans la définition des attentes et des normes de conduite en matière d'inclusion dans l'AIT.
- Le MCU devrait mener des consultations avec les établissements pour intégrer l'EDID dans les lignes directrices institutionnelles et publiques concernant l'apprentissage par l'expérience (AE) et l'AIT

Introduction

Dans l'apprentissage intégré au travail (AIT), l'enseignement supérieur et les environnements de travail se chevauchent. L'AIT est une forme d'apprentissage par l'expérience qui englobe l'enseignement coopératif, les stages, les stages pratiques et le service communautaire, et qui intègre l'enseignement théorique et/ou formel à des expériences pratiques dans un cadre professionnel pertinent (Sattler, 2011). En offrant aux étudiants de l'enseignement postsecondaire une formation appliquée, des contacts en réseau, un développement des compétences et un perfectionnement professionnel, des possibilités de croissance personnelle et une meilleure connaissance de soi, l'AIT permet une transition réussie vers le marché du travail (McRae et Johnston, 2016; Choy et Delahaye, 2009; Ramji et al., 2016; Stirling et al., 2016).

Pour profiter pleinement de ces avantages, les étudiants en AIT doivent également vivre des expériences *inclusives*, tant dans leur établissement que sur leur lieu de travail (Bowen, 2018; Fleming et Haigh, 2018). Cela garantit que tous les étudiants, y compris ceux qui sont historiquement défavorisés, bénéficient des avantages de l'AIT lors de leur transition de l'école au travail (Hora et al., 2020). La littérature suggère que les élèves qui se sentent inclus – qui sont suffisamment à l'aise pour faire des erreurs et poser des questions, et qui ont accès à des soutiens et font l'expérience d'un environnement organisationnel collaboratif – ont de meilleurs résultats en matière d'AIT, tant en ce qui concerne le bien-être que l'apprentissage (Davis et al., 2020; Bowen, 2018).

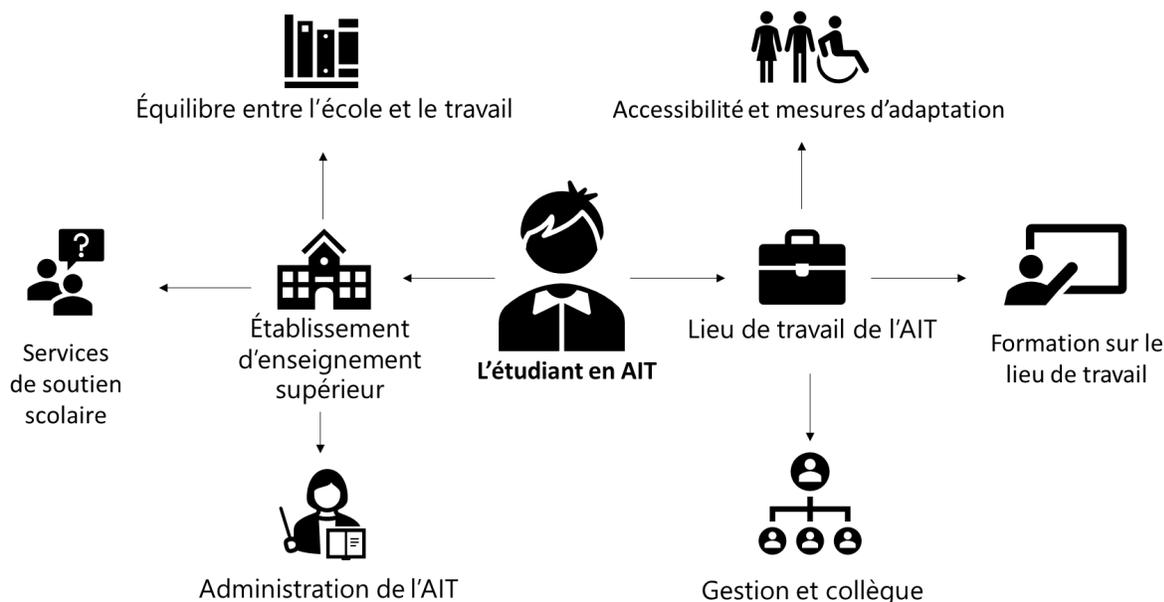
« L'inclusion » est un terme large qui englobe les notions d'équité, de diversité, d'accessibilité et de décolonisation. Ces concepts sont à la fois distincts et interreliés, et souvent résumés par l'acronyme EDID (équité, diversité, inclusion et décolonisation). Définir l'inclusion dans l'enseignement supérieur peut s'avérer difficile, car il s'agit à la fois d'un processus et d'un résultat (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020). La détermination du caractère inclusif d'un environnement est loin d'être objective; elle dépend des perceptions et des interprétations individuelles de l'expérience. Dans cette étude, l'inclusion dans l'AIT est définie comme la capacité d'un élève à être son moi authentique, à faire l'expérience d'un traitement équitable, à se sentir valorisé pour ce qu'il est et à apporter des contributions significatives sans avoir à dissimuler ou à avoir honte de son identité (pour définir ce terme, nous nous appuyons sur les travaux de Mallozzi et Drewery, 2019; Sarkar, 2015; Shore et al., 2018; et Mor Barak et Daya, 2013).

L'inclusion sur le lieu de travail se développe par des interactions sociales et peut être communiquée aux employés et aux étudiants en AIT par des initiatives organisationnelles telles que la formation, les politiques et les soutiens (Mallozzi et Drewery, 2019; Shore et al., 2018). Dans le contexte de l'établissement, l'inclusion se développe à travers les interactions avec les administrateurs de l'AIT, le processus d'embauche de l'AIT, l'accès et la disponibilité des services de soutien et l'équilibre personnel de l'étudiant entre l'école et le travail, ce qui comprend les finances, la charge de travail de l'école, les responsabilités familiales, etc. L'exploration des expériences d'intégration dans l'AIT est encore compliquée par le chevauchement entre l'établissement et l'employeur. Ainsi, les étudiants sont confrontés à de multiples politiques et pratiques à la fois dans leur établissement d'enseignement

postsecondaire et sur leur lieu de travail d'AIT, et chacune d'entre elles est susceptible de donner lieu à des pratiques inclusives ou exclusives (voir la figure 1).

Figure 1

Facteurs influençant l'inclusion des élèves participant à l'AIT



Remarque : Cette image illustre le nombre d'occasions, tant dans l'établissement d'enseignement postsecondaire que sur le lieu de travail, où un étudiant participant à l'AIT peut se sentir accueilli et encouragé à participer sur la base de son identité.

Malgré les difficultés liées à la définition et à la mesure de l'inclusion, les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario s'efforcent de créer des environnements inclusifs dans tous les espaces où se déroule l'apprentissage (dans les salles de classe, dans l'AIT et dans les salles de classe d'apprentissage à distance et hybride). De nombreux employeurs font de même sur les lieux de travail (Shore et al., 2018). Il existe peu de travaux au Canada sur la capacité des étudiants à accéder aux possibilités d'AIT et sur les défis associés à ce processus, en partie à cause d'une collecte de données incohérente et insuffisante. Les recherches disponibles montrent que les étudiants issus de groupes défavorisés sont sous-représentés parmi les participants à l'AIT, et que certains étudiants se heurtent à des obstacles financiers disproportionnés, tels que des frais de scolarité élevés pour certaines formes d'AIT et/ou l'impossibilité d'entreprendre un AIT non rémunéré parce qu'il nécessite un travail rémunéré (Hora et al., 2020; Mallozzi et Drewery, 2019; Gatto et al., 2021). Ces études nous aident à comprendre qui est inclus dans l'AIT, mais il existe peu de recherches sur la perception qu'ont les étudiants de l'inclusion *pendant* leur expérience d'AIT.

Pour combler cette lacune, le COQES a interrogé les principaux intervenants impliqués dans l'AIT, notamment les étudiants, les employeurs et le personnel des établissements. Nos répondants décrivent les efforts déployés et les expériences vécues en matière de formation à l'inclusion, de services de soutien, de disponibilité de ces services et d'obstacles liés à

l'accessibilité. Les participants des établissements et des lieux de travail décrivent également comment les efforts d'inclusion peuvent être partagés, mesurés et dirigés. Grâce à une meilleure compréhension des expériences des étudiants, des taux de satisfaction et des perspectives des établissements et des employeurs, nous identifions les meilleures pratiques et les recommandations pour les établissements et les employeurs afin de garantir que l'AIT profite à tous les étudiants.

Revue de la littérature

La majorité de la documentation canadienne sur l'AIT recueille et analyse les perceptions des étudiants et des diplômés à l'égard des expériences d'AIT (Sattler et Peters, 2013; Peters et al., 2014). Les recherches antérieures du COQES sur l'AIT ont exploré les perceptions de l'AIT par les [étudiants](#) et les [enseignants](#), les [meilleures pratiques en matière de pédagogie de l'AIT](#), la prévalence croissante et le succès variable de l'[AIT à distance](#), ainsi que les expériences des étudiants en matière d'AIT [sous l'angle de l'identité](#). La littérature consacrée à l'inclusion dans l'AIT la décrit comme un phénomène stratifié, vécu dans de multiples circonstances et environnements, y compris les contextes d'EPS (institutionnel), organisationnel (sur le lieu de travail) et interpersonnel.

Les contextes institutionnels servent de base aux expériences d'AIT; les politiques et engagements institutionnels qui intègrent l'inclusion dans l'espace d'apprentissage au sens large s'appliquent également aux expériences d'AIT. L'éducation inclusive et, par conséquent, l'AIT inclusif, mettent l'accent sur la participation et la progression des étudiants (Hockings, 2010; Halle et Dymond, 2008) et favorisent la réussite des diplômés. Les établissements travaillent aussi directement avec les employeurs pour développer des possibilités de stage et des environnements qui visent à intégrer tous les étudiants. La collecte de données institutionnelles et les efforts d'évaluation aident les administrateurs de l'AIT à comprendre l'efficacité des programmes visant à accroître le sentiment d'inclusion des participants (Robinson, 2021).

De même, une grande partie de l'expérience de l'étudiant en matière d'inclusion a lieu lors de son stage, au cours duquel il est soumis aux pratiques organisationnelles de son employeur. Mallozzi et Drewery (2019) affirment que les organisations inclusives créent des environnements dans lesquels des individus d'origines diverses peuvent participer pleinement et contribuer au mieux de leurs capacités. Les lieux de travail inclusifs peuvent être créés par une combinaison de pratiques organisationnelles et d'interactions entre les employés; ces éléments contribuent à un cadre de travail positif pour tous les employés (Nishii et Rich, 2013). Une abondante littérature démontre l'impact positif des pratiques inclusives sur le lieu de travail parmi les employés non étudiants (Bezrukova et al., 2016; Hur, 2020). Les personnes qui travaillent dans des environnements qui facilitent l'inclusion et les relations interpersonnelles sont plus susceptibles d'être productives et de contribuer davantage à leur organisation, en améliorant le rendement professionnel, en augmentant la motivation et en réduisant l'épuisement professionnel (Warshawsky et al., 2012; Sulea, 2014). Bien qu'il n'existe pas d'approche unique pour développer des environnements de travail inclusifs, les stratégies clés qui ressortent de la littérature comprennent la formation et les ateliers, les activités d'orientation et d'intégration liées à l'EDID, et la confrontation aux préjugés implicites (ou inconscients)

(Onyeador et al., 2021; Summers et al., 2014; Bezrukova et al., 2016). Le fait de consacrer du temps à la formation à l'inclusion indique également la valeur que les organisations accordent aux principes d'EDID (Gamage, 2022) – en intégrant la formation dans les heures de travail, les employeurs indiquent que les activités sont essentielles au travail et à la culture de l'organisation.

Les liens interpersonnels avec les mentors, les collègues et les responsables sur le lieu de travail influencent également l'expérience d'inclusion d'une personne. Ces relations apparaissent dans la littérature comme une origine des sentiments d'appartenance et de satisfaction chez les employés (Brimhall et al., 2022) ainsi que chez les étudiants en AIT (Fleming et Haigh, 2018; Davis et al., 2020). Les pratiques de mentorat contribuent à des taux plus élevés de satisfaction à l'égard de l'AIT (Brimhall et al., 2022; Rillotta et al., 2021; Mallozzi et Drewery, 2019), et une communication régulière avec les collègues et les superviseurs procure aux étudiants un sentiment de connexion et d'appartenance et les aide à comprendre la valeur de leur travail (Pretti et al., 2020). Le sentiment d'inclusion contribue à la satisfaction des étudiants à l'égard de leurs tâches et à leur engagement envers une organisation (Mallozzi et Drewery, 2019; Hur, 2020; Sarkar, 2015; Shore et al., 2018; Mor Barak et Daya, 2013). Les dynamiques interpersonnelles négatives peuvent à leur tour entraver les sentiments d'inclusion (Magras, 2018).

La satisfaction des étudiants revêt une importance stratégique pour l'EPS. Non seulement les établissements s'intéressent aux étudiants et aux diplômés qui recommandent leur parcours et parlent positivement de leur expérience, mais ils comprennent également que la satisfaction est positivement liée à la persévérance des étudiants. L'engagement auprès de conseillers compétents et encourageants a une influence certaine sur la satisfaction des étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005; Soria, 2012; Tinto, 1994). La satisfaction des étudiants prend une dimension supplémentaire dans le contexte de l'AIT, où les établissements postsecondaires « seront en fin de compte tenus responsables de la qualité des expériences de placement des étudiants » (Smith et Worsfold, 2013, p. 1070).

Le niveau d'investissement fédéral et provincial dans l'AIT est élevé, et l'importance de l'inclusion est reconnue, mais il y a peu d'indications pour créer des expériences d'AIT inclusives. L'inclusion et l'accès n'ont pas non plus été mis en avant comme un aspect de l'AIT de qualité par les organismes qui participent à l'AIT. Les communautés de pratique provinciales et fédérales, à savoir EWO et ECAIT, ont parfois soulevé la question de l'inclusion, de l'équité et de l'accessibilité en tant que domaines prioritaires pour l'AIT, mais toutes deux s'abstiennent de formuler des prescriptions ou des suggestions pratiques. D'autres initiatives des gouvernements provinciaux suivent le même chemin. Par exemple, les principes directeurs pour l'apprentissage par l'expérience du gouvernement de l'Ontario rappellent aux établissements d'AE et aux employeurs qu'ils doivent fournir aux étudiants des environnements accessibles et inclusifs, mais ne donnent aucune indication sur ce que cela signifie ou sur la manière de le faire (MESFP, 2017). De même, le Comité d'élaboration des normes d'éducation postsecondaire, créé en 2017 et chargé de recommander une norme d'accessibilité pour identifier et éliminer les obstacles dans l'enseignement postsecondaire, fait référence à l'apprentissage par l'expérience dans ses recommandations par une expansion des possibilités

d'apprentissage expérientiel pour les étudiants handicapés², indiquant que les établissements devraient collaborer avec les organisations d'accueil pour élaborer des lignes directrices accessibles et inclusives en matière de supervision (2022)³. Toutefois, le Comité ne fournit pas aux établissements de lignes directrices ou de principes sur les moyens efficaces d'y parvenir. Le Programme ontarien pour l'accès aux études postsecondaires et l'inclusion (POAEPI) met également l'accent sur les concepts d'accessibilité et d'équité liés à l'inclusion et fournit des fonds pour soutenir la sensibilisation, la transition et la persévérance scolaire des étudiants sous-représentés dans l'enseignement postsecondaire. Bien qu'un examen effectué par le COQES en 2021 ait révélé que certains projets financés par le POAEPI sont liés à l'AIT⁴, le POAEPI n'est pas tenu de soutenir l'AIT ou de mettre en place des pratiques inclusives dans ce domaine.

La littérature sur l'inclusion sur le lieu de travail démontre à la fois l'importance et l'interconnexion de l'appartenance, des relations interpersonnelles et de la satisfaction. Par contre, les études n'ont pas encore exploré explicitement la manière dont les étudiants ressentent ce sentiment d'inclusion pendant l'AIT, au travail et au sein de l'établissement d'enseignement postsecondaire, ce qui est notre seul moyen de vérifier si les pratiques d'AIT sont effectivement inclusives. [À quelques exceptions près](#), les ressources limitées rendent difficile l'évaluation ou l'introduction de pratiques inclusives dans l'AIT. En réponse, notre étude interroge directement les étudiants, les administrateurs et les employeurs sur leur expérience de l'inclusion et sonde les personnes directement concernées pour connaître leur point de vue sur la gestion, l'amélioration, la formation et le suivi requis pour les efforts d'inclusion et les aides à l'inclusion.

Questions de recherche et méthodologie

Notre recherche a été guidée par les questions suivantes :

- Comment les facteurs liés aux possibilités de formation inclusive, aux environnements de travail et d'enseignement postsecondaire favorables, à la connaissance des services de soutien et à l'accès à ceux-ci influencent-ils la satisfaction des étudiants à l'égard de l'AIT?
- Du point de vue des employeurs et des participants institutionnels, qui devrait être responsable de la gestion, de l'amélioration, de la formation et du suivi nécessaires aux efforts d'inclusion et aux mesures de soutien?
- Sur la base de ce qui précède, existe-t-il des lacunes dans les pratiques d'inclusion de l'AIT? Dans l'affirmative, que peuvent faire les praticiens pour y remédier?

² Le Comité a cité la conception universelle de l'apprentissage (CUA) comme un outil permettant d'améliorer l'accès et l'inclusion. La CUA est un cadre destiné à favoriser l'accès et l'inclusion de tous les élèves, dont l'objectif est d'« améliorer l'enseignement et l'apprentissage pour tous en se fondant sur des connaissances scientifiques concernant la manière dont les êtres humains apprennent » (CAST, 2018).

³ Le Comité a examiné tous les commentaires, finalisé ses recommandations et les a soumises à l'examen du ministre des Services aux aînés et de l'Accessibilité. Comme le prévoit la LAPHO, le ministre décide de recommander à la lieutenant-gouverneure d'adopter la norme proposée par voie réglementaire, en totalité, en partie ou avec des modifications.

⁴ Le POAEPI peut être considéré comme un financement d'enveloppe, ce qui signifie que les établissements peuvent utiliser ce financement pour développer des programmes répondant à leurs besoins, tant qu'ils s'inscrivent dans les objectifs plus larges du POAEPI de soutien à l'accès et à l'inclusion. Dans une évaluation du POAEPI réalisée par le COQES en 2021, 32 établissements d'enseignement supérieur ont déclaré avoir mis en place 23 programmes liés à l'apprentissage expérientiel entre 2018 et 2021 (Chatoor, 2022).

Ce rapport partage les enseignements tirés des expériences d'AIT des étudiants, des employeurs et des établissements au cours de l'année universitaire 2020-21. Le COQES a élaboré les sondages auprès des étudiants et des employeurs, et Academica Group les a menés à l'automne 2021, ce qui a permis de constituer un échantillon de 312 étudiants et de 109 employeurs. Le COQES a également élaboré le sondage auprès des administrateurs et l'a diffusé auprès du personnel institutionnel par l'entremise de la liste de diffusion d'EWO et nos médias sociaux entre novembre 2021 et janvier 2022. Le sondage a recueilli 111 réponses. Des questions de présélection ont été utilisées pour s'assurer que les répondants avaient participé à un stage d'AIT en 2020-21. Le personnel du COQES a procédé à l'analyse des données en utilisant STATA, Excel et NVivo pour les statistiques descriptives et le codage des réponses qualitatives.

La première partie du sondage portait sur des questions générales relatives à l'établissement, au type de lieu de travail, au type de secteur et aux programmes d'études. La deuxième section portait sur les caractéristiques générales de l'AIT (p. ex., si le stage était à distance, hybride ou en personne). La troisième section portait sur les expériences des étudiants en matière d'inclusion et d'accessibilité⁵ au cours de leur AIT. Les étudiants ont rempli une quatrième section sur les caractéristiques démographiques. Les tableaux 1, 2 et 3 présentent une ventilation des caractéristiques des étudiants, des administrateurs et des employeurs. Dans ce rapport, le terme « significatif » fait référence aux différences statistiques mesurées lorsque $p \leq 0,05$.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon d'étudiants

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Femmes	62	191
Première génération	22	67
Noir, Autochtone ou personnes de couleur	60	188
LGBTQAI+	21	66
S'identifie comme ayant un handicap	15	48
Collège	37	114
Université	63	196

⁵ Dans notre contexte, l'accessibilité fait référence à la capacité des étudiants à participer à un stage d'AIT et à accéder aux services de soutien en fonction de leurs besoins; certains aspects de notre étude touchent à ce sujet (comme les services liés à l'accessibilité et le fait de savoir où s'adresser pour obtenir de l'aide).

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon d'administrateurs de l'AIT

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Collèges	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

Tableau 3

Caractéristiques de l'échantillon d'employeurs de l'AIT

Caractéristique	Pourcentage de répondants	Nombre de répondants
Secteur privé	63	69
Secteur public	37	40
Poste de cadre ou de dirigeant	45	49
Poste de cadre intermédiaire	40	44
Personnel	15	14
<50 employés	17	18
51-499 employés	49	54
>500 employés	34	37
Secteur de l'éducation	10	11
Secteur manufacturier	10	11
Secteur professionnel, scientifique ou technologique	17	18
Secteur de la construction	11	12

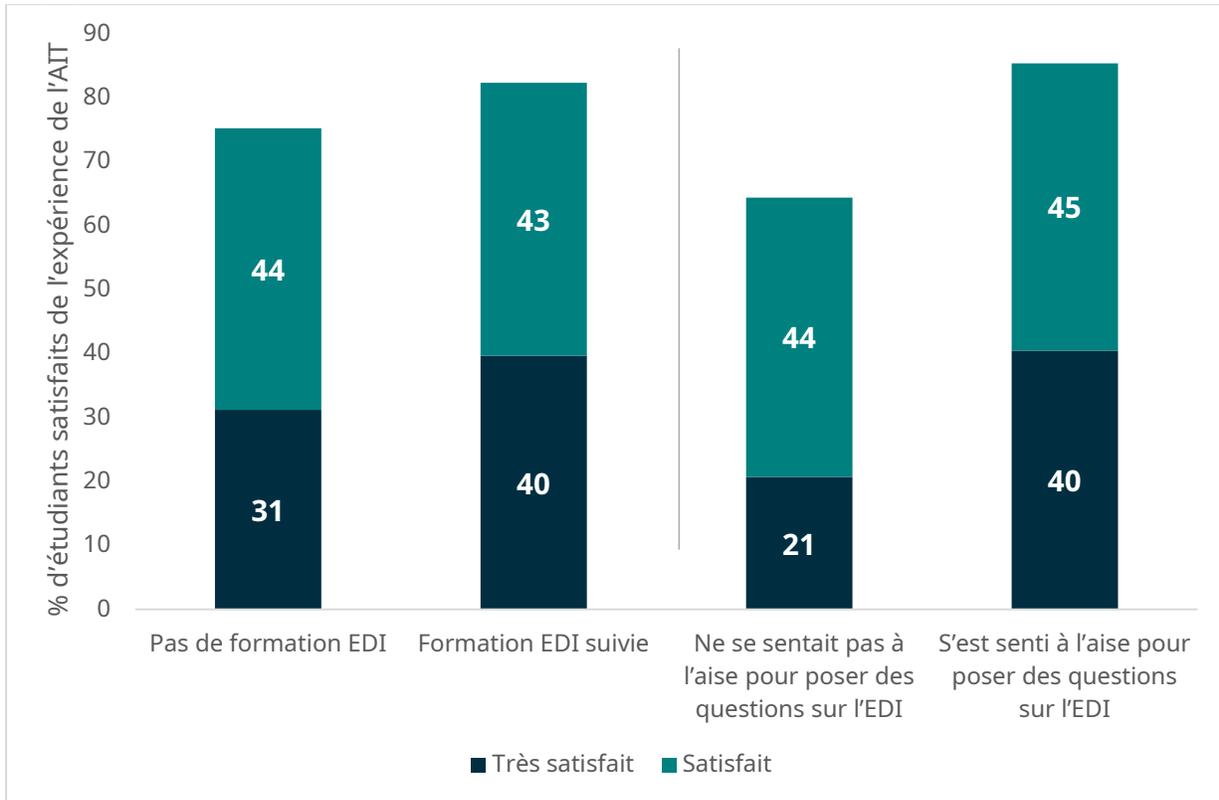
Présentation et analyse des données

Possibilités de formation sur l'inclusion

Nous avons interrogé les étudiants sur les programmes et services disponibles auprès de leur établissement ou de leur employeur à tout moment au cours de leur AIT. Ont-ils reçu une formation visant l'inclusion (ou EDID)? Se sont-ils sentis à l'aise pour poser des questions relatives à l'EDID? Connaissaient-ils les services de soutien disponibles? Les programmes ou les mesures de soutien ont-ils eu un impact sur leur satisfaction globale? Cinquante-trois pour cent des étudiants interrogés dans le cadre de notre sondage ont déclaré avoir bénéficié d'une forme de formation EDID dans le cadre de leur AIT, et 73 % ont déclaré se sentir à l'aise pour poser des questions relatives à l'EDID. La figure 2 montre la satisfaction des étudiants par rapport aux possibilités de formation et d'engagement de l'EDID.

Figure 2

Satisfaction des étudiants à l'égard de l'AIT en fonction de la formation EDID et du degré d'aisance



Remarque : Cette figure présente le pourcentage d'étudiants interrogés qui se sont déclarés « très satisfaits » ou « satisfaits » selon qu'ils ont reçu ou non une formation EDID et qu'ils se sont sentis à l'aise pour poser des questions à ce sujet.

Nos données soulignent l'impact positif de la formation liée à l'inclusion sur la satisfaction des étudiants pendant l'AIT. Les étudiants qui n'ont pas reçu de formation EDID pendant leur AIT étaient moins susceptibles de se déclarer « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur expérience (75 %) que ceux qui en ont reçu une (83 %); ceux qui ont reçu une formation EDID étaient également neuf points de pourcentage plus susceptibles de se déclarer « très satisfaits » de leur expérience d'AIT que les étudiants qui n'ont pas reçu de formation EDID (40 % par rapport à 31 %). Les étudiants qui se sont sentis à l'aise pour demander à leur établissement et/ou à leur employeur de leur dispenser une formation EDID étaient également beaucoup plus susceptibles de se dire « satisfaits » de leur expérience d'AIT (85 %) que ceux qui ne se sentaient pas à l'aise (65 %). Les étudiants qui se sentaient à l'aise pour poser des questions sur les services ont déclaré être « très satisfaits » de leur expérience de l'AIT dans une proportion presque deux fois plus importante que ceux qui ne se sentaient pas à l'aise (40 % contre 21 %).

Nous avons interrogé les administrateurs de l'AIT et les employeurs sur l'existence de formations à l'inclusion et sur les mesures susceptibles d'améliorer l'inclusion. Les deux groupes ont identifié plusieurs mesures qui leur seraient utiles et qui leur permettraient d'améliorer l'expérience des étudiants. Les administrateurs de l'AIT ont énuméré des mesures telles que des lignes directrices sur l'équité et l'inclusion, le harcèlement sexuel et le

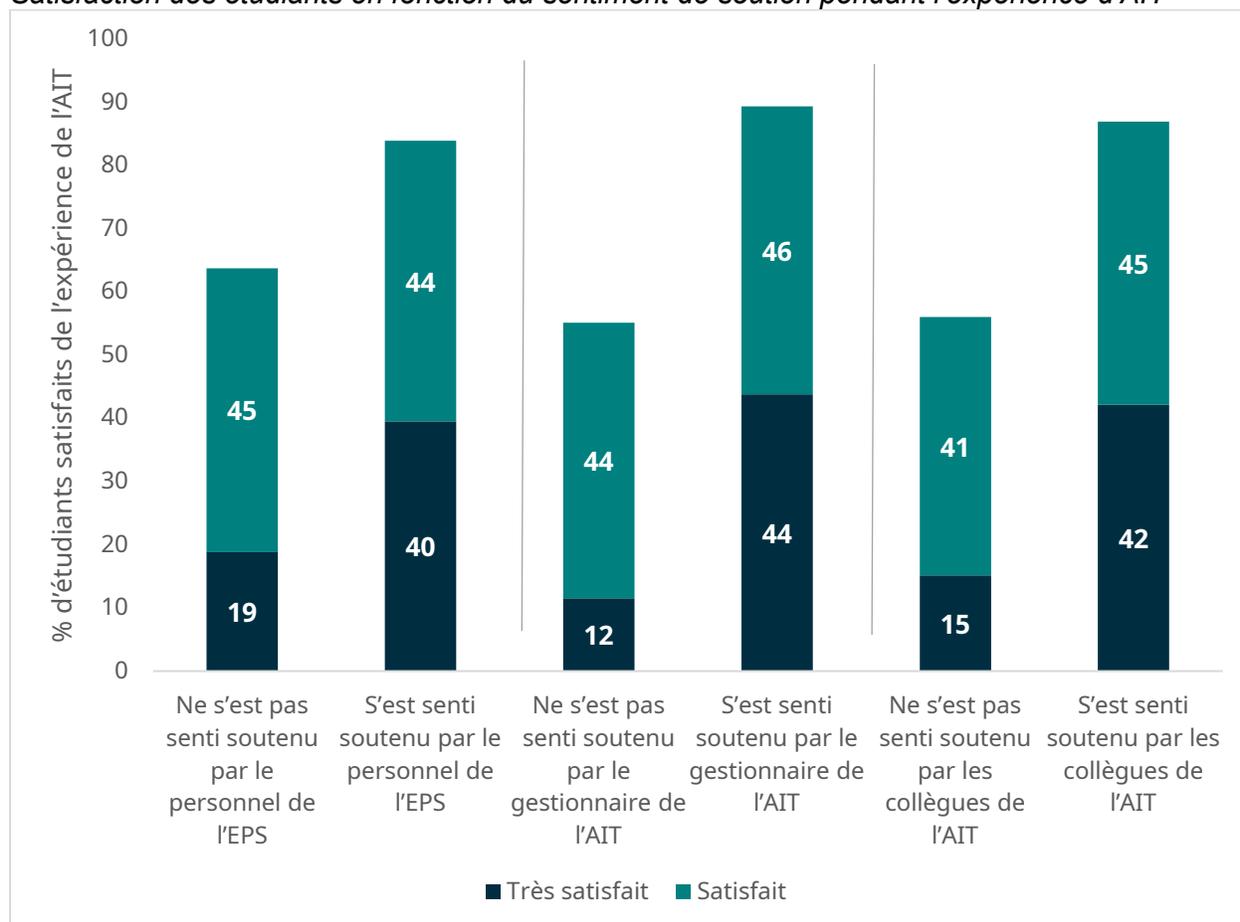
harcèlement sur le lieu de travail, ainsi que des instructions/connaissances sur la manière de poser des questions sur l'EDID pour la collecte de données. Les employeurs sont les plus susceptibles de citer le mentorat et la description de l'accessibilité et des caractéristiques connexes du lieu de stage comme des pratiques susceptibles d'améliorer l'inclusivité et l'accessibilité. Près de la moitié des employeurs et deux tiers des administrateurs de l'AIT ont indiqué qu'une dotation supplémentaire en personnel dédié à l'EDID contribuerait à rendre l'AIT plus accessible et plus inclusif.

Environnements de travail favorables

Ensuite, nous avons demandé aux étudiants s'ils s'étaient sentis « soutenus » par leur établissement, leur responsable et leurs collègues pendant leur stage d'AIT. La figure 3 montre que les étudiants qui se sentent soutenus par leur établissement, leurs collègues et leur responsable de stage sont plus satisfaits de leur expérience d'AIT.

Figure 3

Satisfaction des étudiants en fonction du sentiment de soutien pendant l'expérience d'AIT



Remarque : Cette figure présente le pourcentage d'étudiants répondants « très satisfaits » ou « satisfaits » selon qu'ils se sont sentis soutenus par le personnel d'EPS, leur responsable de l'AIT et leurs collègues de l'AIT.

Les résultats du sondage montrent que les expériences de soutien – à la fois avec le personnel de l'EPS et dans les contextes d'AIT – ont un impact statistiquement significatif sur la satisfaction des étudiants à l'égard de leur stage d'AIT. La plupart des étudiants ont déclaré se sentir soutenus par le personnel de l'EPS (78 %), leur responsable de l'AIT (72 %) et leurs collègues de l'AIT (71 %). Les étudiants qui se sentaient soutenus par le personnel de l'EPS et leur gestionnaire d'AIT étaient plus susceptibles d'indiquer qu'ils étaient « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur expérience d'AIT que ceux qui ne l'étaient pas (84 % contre 64 % pour le personnel de l'EPS et 89 % contre 55 % pour les gestionnaires d'AIT). Le soutien des responsables de l'AIT contribue à garantir des participants « très satisfaits » : parmi ceux qui se sont sentis soutenus par leur responsable de l'AIT, 44 % étaient « très satisfaits », contre 12 %, soit une différence de 32 points de pourcentage.

Dans les réponses qualitatives au sondage, plusieurs étudiants ont souligné l'importance de l'aide apportée lors des processus de candidature, de recrutement et d'intégration. La recherche soutient ces réflexions, en montrant que les questions d'inclusion sur le lieu de travail se manifestent pour les étudiants dès leur premier jour, et que l'établissement intentionnel d'un engagement en faveur d'une culture inclusive devrait commencer dès l'orientation (Van Buuren et al., 2021). Dans leur cadre de soutien aux étudiants handicapés, Summers et al. (2014) suggèrent que la formation devrait avoir lieu tôt et inclure des tutoriels interactifs en ligne; ceux-ci aident les étudiants à prendre conscience de leurs droits ainsi que des procédures institutionnelles pour l'accès aux aménagements.

Les environnements de travail inclusifs offrent également un soutien professionnel et interpersonnel (Mallozzi et Drewery, 2019). Les parties prenantes de l'étude ont mentionné la mise en place d'un mentorat dédié, de procédures d'intégration intentionnelles et d'occasions facilitées pour développer des relations interpersonnelles avec le personnel. Les étudiants ont besoin de soutien pour de multiples raisons – pour comprendre la mission, les valeurs et les activités quotidiennes de l'organisation, ainsi que les exigences propres à leur poste et les outils dont ils ont besoin pour accomplir leurs tâches. Tout en renforçant les aptitudes et les capacités des étudiants en matière d'emploi, les activités de soutien les aident à acquérir d'importantes compétences en matière de réseautage qui peuvent les aider dans le processus de recherche d'emploi (Mallozzi et Drewery, 2019; Stirling et al., 2016).

Les soutiens peuvent être manifestes, comme ceux proposés dans le cadre d'un programme de formation délibéré, ou plus nuancés ou diffus à travers les différents points de contact. Par exemple, un étudiant interrogé a décrit l'importance d'être correctement introduit dans un nouveau groupe de travail :

Une présentation plus structurée de l'équipe aurait été plus agréable. Je suis arrivé tôt et la seule personne qui savait que je venais était mon superviseur, de sorte que le reste de l'équipe n'a pas compris pourquoi j'étais là.

Les perceptions d'inclusion dans le groupe de travail immédiat sont efficaces pour améliorer la satisfaction au travail, en particulier pour les Noirs, les Autochtones et les autres employés de couleur, et ont un impact sur la culture organisationnelle d'inclusion parce que les travailleurs se sentent plus investis et à l'aise dans leur rôle (Brimhall et al., 2022). La recherche souligne la forte corrélation positive entre les relations constructives avec les collègues et la satisfaction

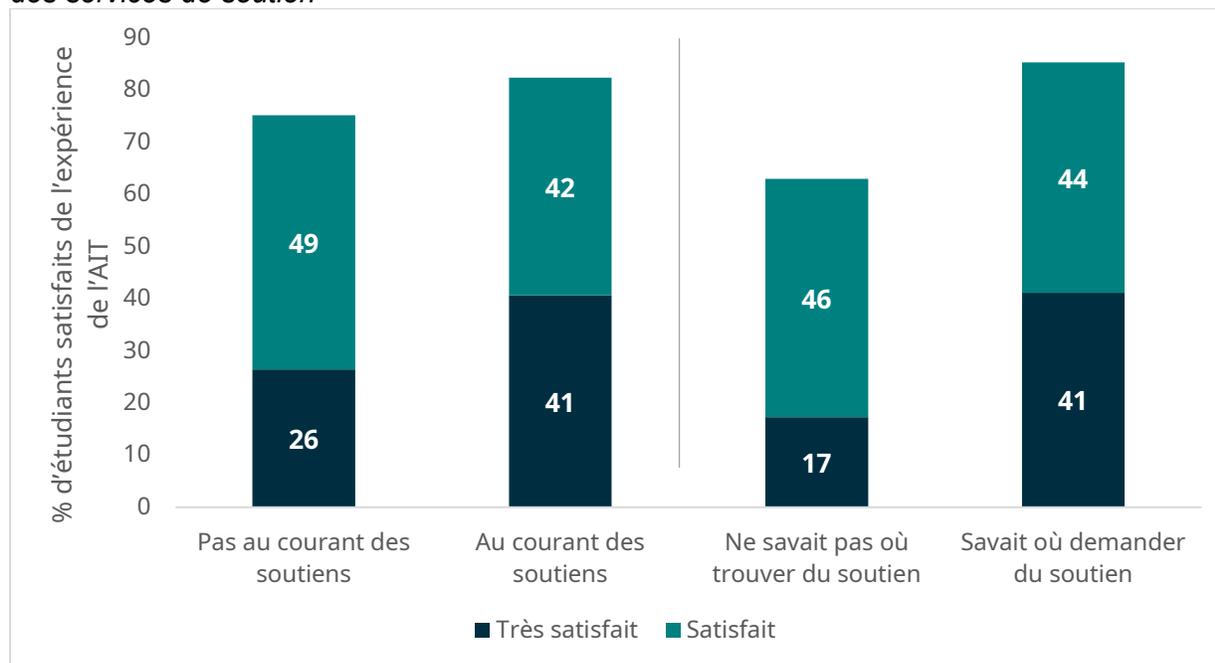
globale au travail, qui s'est traduite par une augmentation des perceptions d'inclusion (Magras, 2018). Dans l'ensemble, ces résultats expriment l'impact des efforts et des stratégies d'inclusion au niveau organisationnel (formation et soutien) et interpersonnel (relations avec les collègues et les gestionnaires) – efforts qui contribuent à créer un climat d'inclusion dans lequel les élèves peuvent s'épanouir (Nishii et Rich, 2013).

Connaissance et accès aux services de soutien

Nous avons demandé aux étudiants s'ils connaissaient les services proposés par leur établissement et/ou leur employeur et s'ils savaient comment y accéder en cas de besoin (voir figure 4). Le sondage a défini les services de soutien (également appelés « services de soutien aux apprenants ») comme étant le tutorat, les centres de langues/écriture, les centres de mathématiques, l'orientation universitaire, l'orientation professionnelle, les services de santé mentale sur le campus et les ateliers de compétences (p. ex., gestion du temps, étude, prise de notes, etc.). Ces dispositions contribuent à un environnement inclusif, aidant les élèves à participer pleinement et de manière significative à leur apprentissage (Mallozzi et Drewery, 2019). Soixante pour cent des étudiants connaissaient les services de soutien, et la connaissance des services de soutien est significativement associée à une plus grande satisfaction des étudiants en matière d'AIT. Voir [Identité des étudiants et apprentissage intégré au travail \(AIT\) : Explorer les expériences des étudiants de l'AIT par groupe démographique](#) (Chatoor et Balata, 2023) pour un contexte supplémentaire lié aux expériences d'AIT en fonction des caractéristiques démographiques.

Figure 4

Satisfaction des étudiants à l'égard de l'expérience de l'AIT en fonction de leur connaissance des services de soutien



Remarque : Cette figure présente le pourcentage d'étudiants interrogés qui se sont déclarés « très satisfaits » ou « satisfaits » selon qu'ils connaissaient les services de soutien et qu'ils savaient où s'adresser pour obtenir de l'aide.

Soixante pour cent des étudiants étaient au courant des mesures de soutien et 74 % ont déclaré savoir où obtenir de l'aide. Quarante et un pour cent de ceux qui connaissaient les soutiens ont déclaré être « très satisfaits » de leur expérience de l'AIT, contre 26 % de ceux qui ne connaissaient pas les soutiens. De plus, les étudiants qui savaient comment et où obtenir de l'aide étaient beaucoup plus susceptibles de se déclarer satisfaits de leur AIT (85 %) que ceux qui ne savaient pas où obtenir un soutien (63 %). Parmi ceux qui savaient où trouver de l'aide, 41 % étaient « très satisfaits » de leur expérience de l'AIT, contre 17 % pour ceux qui ne savaient pas où trouver de l'aide.

Parmi les étudiants qui ont utilisé les services de soutien, 90 % les ont trouvés utiles. Cependant, peu d'élèves (19 %) ont utilisé ces services, et 32 % des élèves qui *n'ont pas* eu recours aux mesures de soutien à l'accès et à l'inclusion ont également déclaré en avoir eu besoin à un moment ou à un autre. Ces données suggèrent que les services de soutien sont clairement bénéfiques pour ceux qui y ont accès, mais qu'il est possible de mieux faire connaître l'EDID et les mesures de soutien à l'accessibilité et de déployer davantage d'efforts pour en élargir l'accès et la disponibilité.

Dans les réponses qualitatives, les étudiants ont réitéré l'importance d'être au courant du soutien et de la manière d'y accéder pendant les stages. Il s'agit notamment de mesures de soutien et de formation qui aident les étudiants à avoir davantage confiance en leurs compétences. Par exemple, un étudiant qui a eu une expérience positive de l'AIT a fait cette suggestion d'amélioration :

L'environnement dans lequel je travaille est caractérisé par une équipe incroyablement positive et solidaire. La seule chose que j'aurais aimé avoir, c'est un programme de formation et du matériel pour m'aider et me guider dans l'apprentissage de leurs systèmes et de leurs documents d'ingénierie de manière efficace.

Savoir comment accéder aux programmes de soutien pendant l'AIT peut ne pas être simple pour certains étudiants; les étudiants handicapés, p. ex., passent du système de la maternelle à la 12^e année (qui leur fournit des services) à l'enseignement postsecondaire, où l'obtention de soutien est entièrement autogérée (Chatoor et al., 2022). Pour certains groupes d'étudiants, il est donc particulièrement important de fournir des ressources sur les services offerts pour les aider (Roberts et Dunworth, 2012). Les étudiants en AIT qui ont besoin de soutien ou de mesures d'adaptation peuvent avoir besoin de trouver non seulement des services relatifs à leur établissement, mais aussi des services propres à l'AIT, soit par l'intermédiaire des administrateurs de l'AIT dans leur école, soit par l'intermédiaire des employeurs auprès desquels ils sont placés.

Responsabilité des efforts d'inclusion dans l'AIT

Les établissements et les employeurs ont mis en œuvre des stratégies visant à favoriser l'inclusion. La majorité des étudiants ayant participé à notre sondage ont suivi une formation EDID, se sont sentis soutenus par leur établissement et leur responsable AIT et ont eu connaissance des services de soutien proposés. Toutefois, nos conclusions révèlent des

lacunes quant à la répartition des responsabilités en matière d'inclusion dans l'AIT et à la manière dont ces responsabilités devraient être gérées et dirigées.

Les employeurs et les administrateurs conviennent qu'il est possible d'améliorer l'accessibilité et l'inclusion dans l'AIT et partagent les mêmes perceptions quant à la nécessité d'une formation et d'un soutien accrus; p. ex., seuls 9 % des administrateurs de l'AIT dans l'enseignement postsecondaire déclarent que leur ministère en fait assez. Les administrateurs de l'AIT et les employeurs ont également exprimé leur incertitude quant à la manière dont les améliorations peuvent être apportées et quant aux responsables. Plus d'un cinquième des administrateurs (22 %) ont déclaré ne pas savoir comment améliorer l'accessibilité et l'inclusion dans l'AIT. Les intervenants ne s'accordent pas non plus sur qui devrait être responsable de la formation à l'inclusion sur le lieu de travail : 30 % des employeurs ont déclaré que leur service devrait être responsable, tandis que 34 % ont estimé que les établissements devraient être responsables.

Les employeurs et les administrateurs sont également d'accord sur le fait que les données relatives aux pratiques d'inclusion (telles que la fourniture de services EDID et d'accessibilité) devraient être suivies, mais leurs opinions divergent quant à la responsabilité de cette tâche. Cinquante et un pour cent des employeurs estiment qu'il est de leur responsabilité de faire un suivi des données relatives à l'inclusion, tandis que 34 % des employeurs pensent que c'est la responsabilité de l'établissement. Par ailleurs, les administrateurs de l'AIT sont les plus susceptibles de suggérer que les services de recherche institutionnelle (31 %) prennent la responsabilité du suivi, devant leur propre service (29 %). En particulier, 20 % des administrateurs ont déclaré ne pas savoir qui devrait être responsable du suivi. Si l'on considère l'ensemble de ces données, 60 % des répondants institutionnels et 34 % des employeurs estiment que la collecte de données relève de la responsabilité de l'établissement.

Les divergences que nous constatons quant à la responsabilité de garantir et de suivre l'inclusion dans l'AIT soulignent la valeur d'une approche structurée et stratégique – des lignes directrices et des politiques plus claires pour intégrer l'inclusion. Il faudra l'engagement et les efforts de tous les intervenants de l'AIT pour rendre l'expérience de l'AIT plus inclusive; les intervenants doivent travailler ensemble pour développer un système de responsabilité et suivre les progrès réalisés pour assurer une expérience inclusive pour tous les participants à l'AIT. Toutefois, étant donné que les étudiants sont les premiers bénéficiaires de l'AIT, les établissements d'enseignement postsecondaire sont peut-être les mieux placés pour influencer la forme que devrait prendre l'inclusion du point de vue de la programmation et lors de l'établissement de relations avec des employeurs tiers.

Conclusions et recommandations

Notre étude démontre que l'accessibilité et l'inclusion sont positivement associées aux perceptions de satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience d'AIT. Cela implique la connaissance et l'accès aux services d'aide et la capacité à faire appel à ces services en cas de besoin. Ces résultats consolident les recherches antérieures soulignant l'importance des pratiques et des expériences aux niveaux individuel, organisationnel et institutionnel.

Dans les stages d'AIT, les expériences des étudiants en matière d'inclusion institutionnelle, organisationnelle et interpersonnelle interagissent et s'influencent mutuellement. Les pratiques institutionnelles d'inclusion déterminent la manière dont les employeurs participent et se préparent à accueillir des étudiants travailleurs; les attentes et la préparation des étudiants sont façonnées par les pratiques institutionnelles et les environnements organisationnels. À leur tour, les expériences d'inclusion interpersonnelle des étudiants peuvent avoir un impact positif sur l'établissement, par l'entremise des taux de satisfaction, ainsi que sur l'organisation, par l'entremise d'une productivité et d'une participation accrues. La formation EDID offre des possibilités d'apprentissage aux étudiants de l'AIT et peut clairement communiquer les priorités d'une organisation (Davis et al., 2020). Chaque élément est influencé par la politique provinciale et les lignes directrices en matière de financement, ou leur absence.

Nous proposons les recommandations suivantes :

1a) Les aides à l'accès et à l'inclusion existantes sont efficaces; il faut donc s'assurer que les élèves savent comment et où y accéder.

La plupart des établissements ont mis en place des programmes d'aide aux étudiants pendant l'AIT, mais beaucoup d'entre eux n'en ont pas connaissance ou ne sont pas sûrs qu'ils leur seraient utiles. Les établissements (et les employeurs) devraient redoubler d'efforts pour développer, faire connaître et diffuser des services de soutien et des ressources qui traitent des meilleures pratiques en matière d'inclusion. Les élèves de l'AIT disposeront ainsi de l'éducation et des outils nécessaires pour garantir une expérience positive et inclusive. Les services de soutien peuvent inclure des ateliers sur l'étiquette et les pratiques professionnelles, des ateliers sur les CV et les lettres de motivation, des centres de langues et d'écriture, des conseils académiques, des conseils d'orientation professionnelle, des bureaux d'accessibilité, des services de santé mentale sur le campus, des bureaux EDID, etc.

Les employeurs pourraient également envisager de fournir à leurs nouveaux étudiants en AIT une liste des mesures d'adaptation existantes sur le lieu de travail dans le cadre de l'intégration (lecteurs d'écran, sous-titrage pour les réunions virtuelles, personnes-ressources pour les questions liées à l'EDID, etc.).

1b) Intégrer des pratiques d'inclusion à chaque étape de l'expérience de l'AIT.

L'instruction sur l'inclusion devrait faire partie de l'orientation des participants à l'AIT dans l'établissement et sur le lieu de travail. Cela devrait se traduire par un engagement en faveur de la transparence des processus dans les offres d'emploi et lors de la candidature et de l'embauche. Les établissements peuvent également intensifier leurs efforts de coordination avec les employeurs de l'AIT pour s'assurer que la formation et les certifications relatives à l'inclusion, telles que la formation à la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO), la formation à l'EDID, et autres, font partie de l'intégration.

Les intervenants de l'AIT, et en particulier les établissements, doivent veiller à ce que l'ensemble du personnel impliqué dans la mise en œuvre de l'AIT (c.-à-d. les mentors, le personnel administratif et le corps enseignant) reçoive une formation actualisée en matière d'inclusion afin d'acquérir une connaissance de base des principes et des pratiques d'inclusion.

2) Collecter des données auprès des étudiants et des employeurs afin de contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre de services et d'initiatives visant à accroître l'inclusion dans l'AIT.

Les établissements doivent prendre l'initiative de collecter des données sur les étudiants et les employeurs qui participent à l'AIT afin de contribuer aux programmes. Les données relatives à la démographie, à l'identité, à la satisfaction, aux résultats scolaires et à l'expérience des étudiants aideraient les établissements qui organisent des stages d'AIT à mieux suivre, mesurer et fixer des objectifs d'amélioration liés à tous les aspects de la qualité, qui devraient comprendre l'inclusion (et les idées incorporées de l'EDID). Les établissements d'enseignement postsecondaire ont un rôle important à jouer en définissant des attentes et des normes de conduite en matière d'inclusion pour leurs étudiants et les employeurs avec lesquels ils travaillent en partenariat.

3) Le gouvernement devrait collaborer avec les établissements afin de jouer un rôle de premier plan dans l'élaboration de normes de soutien à l'inclusion dans l'AIT.

Malgré l'impact positif des expériences d'AIT inclusives pour les étudiants, et au-delà du respect des exigences de la LAPHO, l'inclusion – y compris d'autres aspects de l'EDID – est peu mentionnée dans les lignes directrices institutionnelles ou publiques sur l'AIT. Cela complique le processus de responsabilité et de cohérence dans l'ensemble de la province. Le gouvernement devrait collaborer avec les établissements et les experts en AIT par l'intermédiaire d'organisations telles qu'EWO pour mettre à jour les lignes directrices provinciales sur l'AIT (publiées en 2017) afin de tenir clairement compte des principes d'inclusion, d'équité et d'accessibilité et de promouvoir une série de bonnes pratiques et de ressources sur lesquelles les établissements et les praticiens de l'AIT peuvent s'appuyer. Le leadership du gouvernement dans ce domaine soulignerait l'importance de l'accès et de l'inclusion dans le cadre d'un AIT de qualité.

Bibliographie

- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. et Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin*, 142(11), 1227. <https://psycnet.apa.org/record/2016-43598-001>
- Bowen, T. (2018). Becoming professional: Examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities. *Studies in Higher Education* 43(7), 1148-59. <https://wilresearch.uwaterloo.ca/Resource/View/3108>
- Brimhall, K. C., Williams, R. L., Malloy, B. M., Piekunka, L. R. et Fannin, A. (2022). Workgroup inclusion is key for improving job satisfaction and commitment among human service employees of color. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 46(5), 347–369. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23303131.2022.2085642>
- CAST. (2018). *The UDL guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- CEWIL Canada. (2021, 10 mai). *Advancing justice, equity, diversity, and inclusion in work-integrated learning: Tools for employers and community partners*. <https://www.cewilcanada.ca/CEWIL/Updates-and-Events/Events/Advancing-Justice--Equity--Diversity--and-Inclusion-in-Work-Integrated-Learning--Tool.aspx>
- Chatoor, K., Courts, R., Han, J., Barclay, V. et Colyar, J. (2022). *Programmes Access de l'Ontario : POAEPi et Passeport pour ma réussite*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/programmes-access-de-lontario-poaepi-et-passeport-pour-ma-reussite/>
- Choy, S. C., et Delahaye, B. L. (2009, 23-26 juin). University-industry partnership for pedagogy: Some principles for practice [Conference paper]. In *Proceedings of: 16th World Association for Cooperative Education Conference*, Vancouver, B.C., Canada. https://www.researchgate.net/publication/27484094_University-industry_partnership_for_pedagogy_some_principles_for_practice
- Davis, C., King, O. A., Clemans, A., Coles, J., Crampton, P. E. S., Jacobs, N., McKeown, T., Morphet, J., Seear, K. et Rees, C. E. (2020). Student dignity during work-integrated learning: A qualitative study exploring student and supervisors' perspectives. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 25(1), 149–72. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31482308/>
- Fleming, J., et Haigh, N. J. (2018). Using sociocultural insights to enhance work-integrated learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(4), 395–407. <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-sociocultural-insights-to-enhance-learning-Fleming-Haigh/24f5a1dbf79b1e930b50600e7cb13dbdbb18691a>

- Gamage, A. (2022). An inclusive multifaceted approach for the development of electronic work-integrated learning (eWIL) curriculum. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1357–1371. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2021.1894116>
- Gatto, L. E., Pearce, H., Plesca, M. et 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313489.pdf>
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception* (3^e éd.). Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Halle, J. W., et Dymond, S. K. (2008). Inclusive education: A necessary prerequisite to accessing the general curriculum? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 196-198.
- Hockings, C. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. York : *Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Hora, M., Chen, Z., Parrott, E., & Her, P. (2020). Problematizing college internships: Exploring issues with access, program design and developmental outcomes. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(3), 235–252. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_3_235_252.pdf
- Hur, H. (2020). The role of inclusive work environment practices in promoting LGBT employee job satisfaction and commitment. *Public Money & Management*, 40(6), 426–436. <http://dx.doi.org/10.1080/09540962.2019.1681640>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle. (2017). *MAESD's guiding principles for experiential learning*. Gouvernement de l'Ontario. https://hive.utoronto.ca/public/dean/academic_administrators/DCD_2017-18/A04_EL_Guiding_Priciples_FINAL_EN.pdf
- Magras, L. S. D. (2018). *The relationship between diversity and inclusion and employee job satisfaction*. Trevecca Nazarene University. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/2b247b8a34a58595bd57ba6cf5b4649b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Mallozzi, R. et Drewery, D. (2019). Creating inclusive co-op workplaces: Insights from LGBTQ+ students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 219–228. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_20_3_219_228.pdf

- McRae, N. et Johnston, N. (2016). The development of a proposed global work-integrated learning framework. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(4), 337-348. https://www.ijwil.org/files/APJCE_17_4_337_348.pdf
- Mor Barak, M. E., et Daya, P. (2013). Fostering inclusion from the inside out to create an inclusive workplace: Corporate and organizational efforts in the community and the global society. Dans B. M. Ferdman et B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work : The practice of inclusion* (pp. 391-412). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch13>
- Nishii, L. H., et Rich, R. E. (2013). Creating inclusive climates in diverse organizations. Dans B. M. Ferdman et B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work : The practice of inclusion* (pp. 330-363). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch11>
- Onyeador, I. N., Hudson, S. K. T. et Lewis Jr, N. A. (2021). Moving beyond implicit bias training: Policy insights for increasing organizational diversity. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/2372732220983840>
- Pascarella, E. T., et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third generation of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Peters, J., Sattler, P. et Kelland, J. (2014). *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le cheminement de récents diplômés des collèges et universités*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/lapprentissage-integre-au-travail-dans-le-secteur-postsecondaire-de-lontario-le-cheminement-de-recents-diplomes-des-colleges-et-universites/>
- Comité d'élaboration des normes pour l'éducation postsecondaire (2022). *Élaboration de propositions de normes pour l'éducation postsecondaire — rapport de recommandations final 2022*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/elaboration-de-propositions-de-normes-pour-leducation-postsecondaire-rapport-de-recommandations-final-2022>
- Pretti, T. J., Etmanski, B. et Durston, A. (2020). Remote work-integrated learning experiences : Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 401–414. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_4_401_414.pdf
- Ramji, K., McRae, N., Hancock, R. L., et Kines, L. (2016, 12-15 juin). Indigenous WIL exchange: Lessons from the university of Victoria, Canada – University of Newcastle, Australia experience (Conference paper, pp. 163–170). In Zegwaard, K. E., Ford, M., et McRae, N. (Eds.), *Refereed Proceedings of the 2nd International Research Symposium on Cooperative and Work-Integrated Education, World Association for Cooperative Education (WACE)*, Victoria, British Columbia, Canada. https://gacwie.com/resources/Pictures/pdf/WACE_IRS_2016_Refereed_Conference_Proceedings.pdf#page=165

- Rillotta, F., Lindsay, L. et Gibson-Pope, C. (2021). The work-integrated learning experience of a university student with intellectual disability: a descriptive case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937343>
- Roberts, P., et Dunworth, K. (2012). Staff and student perceptions of support services for international students in higher education: A case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(5), 517-528.
- Robinson, M. H. (2021). *Framing diversity and EDI practices: A comparison of strategic planning and recruitment materials in two Canadian universities* (57). [MA Research Paper, Western University]. Western Libraries: Scholarship @ Western. https://ir.lib.uwo.ca/sociology_masrp/57
- Sarkar, A. (2015). How to build an inclusive workplace: Successful diversity management goes beyond complying with the letter of the law. *Human Resource Management International Digest*, 23(7), 34–37. <http://dx.doi.org/10.1108/HRMID-07-2015-0130>
- Sattler, P. (2011). *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/lapprentissage-integre-au-travail-dans-le-secteur-postsecondaire-de-lontario/>
- Sattler, P. et Peters, J. (2013). *L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le point de vue des finissants*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO-WIL-Graduating-Students-Phase-II_FR.pdf
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., et Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176–189. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Soria, K. M. (2012). Advising satisfaction: Implications for first-year students' sense of belonging and retention. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 14. <https://doi.org/10.26209/mj1461316>
- Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E. et Heron, A. (2016). *Guide pratique pour l'apprentissage intégré au travail : Pratiques efficaces pour améliorer la qualité éducative des expériences de travail structurées offertes par les collèges et les universités*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO_WIL_Guide_FRN_ACC.pdf
- Smith, C. et Worsfold, K. (2013). WIL curriculum design and student learning: A structural model of their effects on student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1070–1084. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777407>
- Sulea, C. (2014). Strengthening positive interpersonal relationships at work: An antidote for burnout [Editorial]. *Psihologia Resurselor Umane Revista Asociației de Psihologie*

Industrială și Organizațională, 12(2), 95–100. <https://psycnet.apa.org/record/2015-01036-002>

Summers, J. A., White, G. W., Zhang, E., et Gordon, J. M. (2014). Providing support to postsecondary students with disabilities to request accommodations: A framework for intervention. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(3). 245-260. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048787.pdf>

Tinto, V. (1994). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>

Van Buuren, A., Yaseen, W., Veinot, P., Mylopoulos, M. et Law, M. (2021). Later is too late: Exploring student experiences of diversity and inclusion in medical school orientation. *Medical Teacher*, 43(5). 538-545. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1874326>

Warshawsky, N. E., Havens, D. S., & Knafel, G. (2012). The influence of interpersonal relationships on nurse managers' work engagement and proactive work behavior. *The Journal of Nursing Administration*, 42(9), 418–425. <https://doi.org/10.1097/nna.0b013e3182668129>