



L'impact de l'apprentissage intégré au travail en matière  
de réussite des étudiants et de l'économie canadienne :

## **une évaluation du programme canadien de stages pratiques pour étudiants**

Étude menée par



Information and  
Communications  
Technology Council

Conseil des technologies  
de l'information  
et des communications

En partenariat avec



Canada 

Ce projet est financé en partie par le programme  
canadien de stages pratiques pour étudiants.

## Avant-propos

---

Depuis son lancement en 2017, le Programme de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ) a contribué de manière considérable au développement de la main-d'œuvre canadienne. Avec un nombre important de diplômés universitaires et collégiaux au Canada, l'apprentissage intégré au travail (AIT) de haute qualité permet aux jeunes de mettre en pratique leurs connaissances acquises au cours de leurs études postsecondaires sur des lieux de travail concrets, d'acquérir des compétences transférables, et de contribuer à l'économie canadienne après l'obtention de leur diplôme. Contrairement à leurs homologues n'ayant pas participé à ce programme, les étudiants du PSPÉ sont plus confiants dans leur capacité à trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme, et ont une meilleure perception de leurs compétences non techniques, telles que la collaboration, l'adaptabilité, la créativité et l'innovation.

Par ailleurs, les entreprises canadiennes ont été confrontées à de nouveaux défis à la suite de la pandémie de COVID-19. Les subventions salariales accordées aux employeurs dans le cadre du PSPÉ ont constitué une aide essentielle à la survie de ces entreprises. De nombreuses petites entreprises qui n'auraient pas été en mesure d'embaucher un étudiant et d'investir dans le développement de talents, y sont parvenues, et ont observé des retombées positives sur leur lieu de travail. En ce qui concerne les employeurs, le PSPÉ les aide à répondre aux besoins de main-d'œuvre à court terme, et à évaluer l'aptitude des étudiants à occuper un futur emploi sur le long terme. Ainsi, le PSPÉ permet aux employeurs d'établir des liens essentiels avec les nouveaux diplômés, de développer des talents adaptés aux besoins du marché du travail, et d'embaucher de nouveaux travailleurs à temps plein une fois qu'ils ont pleinement intégré le marché du travail.

Outre les participants immédiatement concernés par le PSPÉ, le programme apporte également une valeur ajoutée aux Canadiens au sens large. Les avantages directs incluent l'extension de la base fiscale et l'augmentation des dépenses, la création d'entreprises et la productivité. Les avantages indirects comprennent les retombées sociales positives de l'employabilité des diplômés, le soutien aux communautés méritant l'équité dans des domaines lucratifs tels que les STIM, et la résilience des petites entreprises et des employeurs canadiens.

Les partenaires de mise en œuvre du PSPÉ ont été les premiers à témoigner de l'impact positif de ce programme sur les participants, que ce soit au niveau des étudiants ou des employeurs, mais le contenu de ce rapport démontre une fois de plus que l'impact social et économique du PSPÉ se situe bien au-delà de son coût. Le PSPÉ est un véritable programme phare pour le Canada : il crée des opportunités de travail rémunérées et intéressantes, apporte de la valeur aux employeurs, et offre aux jeunes talents résilients l'accès à de nouveaux secteurs.



## Préface

---

Le Conseil des technologies de l'information et des communications (CTIC) est un centre d'expertise national neutre et sans but lucratif, dont la mission est de renforcer l'avantage numérique du Canada dans l'économie mondiale. Par le biais de recherches dignes de confiance, de conseils pratiques en matière de politique et de programmes créatifs pour le renforcement des capacités, le CTIC favorise l'émergence d'industries canadiennes compétitives à l'échelle mondiale, grâce à des talents numériques novateurs et diversifiés. En partenariat avec un vaste réseau de chefs d'entreprise, de partenaires universitaires et de décideurs politiques issus de l'ensemble du Canada, le CTIC favorise depuis plus de 30 ans une économie numérique solide et ouverte à tous.

### Pour citer ce rapport :

Alexandra Cutean, Letitia Henville, et Faun Rice. « L'impact de l'apprentissage intégré au travail en matière de réussite des étudiants et de l'économie canadienne : une étude de cas dédiée au programme canadien de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ) » Ottawa ON : Conseil des technologies de l'information et des communications (CTIC), août 2023.

Recherches et rédaction Alexandra Cutean (chargée de recherche en chef, CTIC), Faun Rice (responsable, Recherche et mobilisation des connaissances, CTIC), et la chercheuse invitée Letitia Henville, avec le soutien de Ron Samson (responsable principal, Recherche et évaluation, Magnet), et Dorota Sendorek (analyste de données principale, Magnet).

Les opinions et interprétations contenues dans cette publication sont celles des auteurs, et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

### Remerciements :

Le CTIC et Magnet souhaitent remercier les six autres partenaires de mise en œuvre du PSPÉ qui ont participé à cette évaluation.

- BioTalent Canada
- ECO Canada
- Ressources humaines, industrie électrique du Canada (RHIEC)
- Excellence in Manufacturing Consortium (EMC)
- Chambre de commerce de l'Ontario (CCO)
- TECHNATION

# Table des matières

<b>SOMMAIRE EXÉCUTIF</b>	<b>6</b>	<b>SECTION III : COMPRENDRE L'IMPACT DU PSPÉ SUR L'ÉCONOMIE</b>	<b>46</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>10</b>	Modèle 1 : modèle de microfondations, avantages économiques directs et à court terme	<b>9</b>
<b>SECTION I : DONNÉES ACTUELLES SUR LES RÉSULTATS DE L'AIT</b>	<b>12</b>	Retombées du PSPÉ pour les employeurs	<b>11</b>
Impact de l'AIT sur les résultats universitaires et l'expérience universitaire des étudiants	<b>12</b>	Retombées du PSPÉ pour les étudiants	<b>11</b>
Impact de l'AIT sur l'employabilité et le niveau de préparation au travail des étudiants	<b>22</b>	Résultats et implications	<b>14</b>
Impact de l'AIT sur les compétences, l'efficacité personnelle, et la capacité d'adaptation des étudiants	<b>20</b>	Modèle 2 : Analyse de régression, avantages économiques à moyen terme et indirects	<b>20</b>
<b>SECTION II : CONSTATATIONS DES ENQUÊTES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS ET DES EMPLOYEURS</b>	<b>26</b>	Résultats et implications	<b>23</b>
À propos des enquêtes : Programmes d'études, données démographiques et couverture géographique	<b>26</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>23</b>
Les enquêtes auprès des étudiants	<b>26</b>	<b>REFERENCES*</b>	<b>23</b>
Enquêtes auprès des employeurs	<b>33</b>	<b>ANNEXE A : ÉTUDES SUR L'IMPACT DE L'AIT EN MATIÈRE DE PERFORMANCES ET D'EXPERIENCE UNIVERSITAIRES</b>	<b>23</b>
Obstacles à la participation à l'AIT	<b>35</b>	<b>ANNEXE B : ÉTUDES SUR L'IMPACT DE L'AIT EN MATIÈRE D'EMPLOYABILITE ET DE PREPARATION A L'EMPLOI DES ETUDIANTS</b>	<b>29</b>
Accès au programme PSPÉ : recrutement et équité	<b>38</b>	<b>ANNEXE C : ÉTUDES SUR L'IMPACT DE L'AIT EN MATIÈRE DE COMPETENCES ET DE CARACTERISTIQUES DES ETUDIANTS</b>	<b>30</b>
Avantages de la participation à l'AIT	<b>39</b>	<b>ANNEXE D : MÉTHODOLOGIE</b>	<b>30</b>
Boucler la boucle : formation pendant le PSPÉ	<b>41</b>	Méthodologie : Analyse documentaire	<b>30</b>
Avantages pour les étudiants : comparaison entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, le PSPÉ et autres AIT	<b>42</b>	Méthodologie : enquêtes et analyse des enquêtes	<b>30</b>
Avantages pour les employeurs	<b>44</b>	Limites	<b>30</b>

\* Veuillez noter que la plupart des références ne sont disponibles qu'en anglais. Si une version française existe, la traduction du titre en question sera indiquée dans les annexes ci-dessous

# Sommaire exécutif

---

L'apprentissage intégré au travail (AIT) est un outil essentiel au développement de la main-d'œuvre du monde entier. Il a été démontré que la participation à l'AIT est associée à de meilleures notes, à une meilleure préparation des étudiants à la réussite professionnelle, à de meilleures informations sur les carrières choisies, ainsi qu'à une amélioration de l'efficacité personnelle et de la capacité d'adaptation. Les études existantes révèlent que les expériences d'AIT de haute qualité contribuent de manière positive aux études, au travail et à la vie des étudiants. L'AIT semble fournir à tous les étudiants participants des informations sur les carrières qu'ils envisagent, ce qui leur permet de prendre des décisions en connaissance de cause et de déterminer si l'emploi visé est bien celui qui leur convient. Cependant, les études consacrées à l'expérience des étudiants issus de groupes méritant l'équité soulignent que si l'AIT ne respecte pas les pratiques exemplaires en matière d'équité, d'accessibilité, d'inclusion et de lutte contre le racisme, cela peut contribuer à un sentiment de non-appartenance à la profession ou au secteur que ces étudiants ont choisi. Mais s'il est bien mené, l'AIT peut aider tous les étudiants à se préparer au monde du travail au niveau des compétences de base et de la planification de carrière.

Cette étude évalue le Programme canadien de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ) par le biais de quatre enquêtes, dont une enquête auprès des étudiants et des employeurs du PSPÉ, ainsi que des enquêtes « de vérification » auprès d'étudiants et d'employeurs ayant (a) participé à une forme d'AIT autre que le PSPÉ, ou (b) n'ayant pas participé du tout à l'AIT. Les constatations suivantes sont les points essentiels à retenir de ces enquêtes.

**Le PSPÉ présente des avantages économiques directs et indirects pour les Canadiens. L'ensemble de ces éléments offre un retour sur investissement important, supérieur à l'investissement du contribuable dans le programme.** Les avantages économiques directs comprennent l'extension des bases fiscales, la hausse des dépenses dans l'économie, l'augmentation des investissements économiques et l'accroissement de la productivité au travail. Les avantages économiques indirects comprennent l'amélioration de l'expérience éducative, l'augmentation de l'employabilité des jeunes diplômés et l'amélioration de la capacité de formation des employeurs.

En compensant les coûts liés à l'embauche, le PSPÉ incite fortement les employeurs à s'engager avec les étudiants dans des expériences d'apprentissage intégrées au travail. Les employeurs de l'échantillon expérimental indiquent qu'en moyenne, **chaque étudiant du PSPÉ crée une valeur ajoutée de 401 \$ par mois. L'avantage total pour les employeurs de l'échantillon expérimental est de 339 647 \$ par mois, soit environ 1,36 million de dollars par période de stage. Selon les données du programme fournies par Orbis, 8 311 employeurs ont participé au programme PSPÉ depuis avril 2022, ce qui représente un avantage net de 3,33 millions de dollars par mois, soit environ 13,33 millions de dollars par période de stage.**

De même, les étudiants profitent des avantages financiers du PSPÉ, qui génère souvent un revenu supérieur à celui qu'ils auraient reçu dans le cadre de l'alternative la mieux adaptée à leur situation. En moyenne, **les étudiants de l'échantillon expérimental déclarent un avantage financier supplémentaire de 1 038 \$ par mois en raison de leur participation au PSPÉ. L'avantage total pour les étudiants de l'échantillon expérimental est de 1,91 million de dollars par mois, soit 7,66 millions de dollars par période de stage. Selon les données du programme fournies par Orbis, 20 254 étudiants ont participé au programme PSPÉ depuis le mois d'avril 2022, ce qui représente un bénéfice de 21,02 millions de dollars par mois, soit environ 84,09 millions de dollars par période de stage.**

Toutefois, le **PSPÉ pourrait bénéficier d'une plus grande priorité accordée à l'équité salariale entre les hommes et les femmes.** Les données de l'échantillon expérimental révèlent que, dans presque toutes les zones d'étude, les femmes avaient tendance à demander des salaires moins élevés que les hommes, et recevaient souvent des salaires proches de ce qu'elles avaient demandé. Les hommes quant à eux, demandaient non seulement des salaires plus élevés, mais recevaient souvent plus que ce qu'ils avaient demandé en tant que salaire minimum. Par exemple, la transparence des salaires indiquée sur les offres d'emploi peut combler l'écart de demande, et garantir des salaires équitables quel que soit le genre.

Si l'on prend en compte les avantages économiques à moyen terme, on constate que **les étudiants du PSPÉ anticipent des salaires plus élevés dès leur arrivée sur le marché du travail à temps plein. Ces chiffres sont comparés à ceux des étudiants ayant participé à d'autres programmes d'AIT et à ceux n'ayant pas participé à l'AIT.** D'ici 2027, les étudiants du PSPÉ prévoient de gagner 11 000 \$ de plus par an que leurs pairs ayant participé à d'autres programmes d'AIT.

En ce qui a trait aux caractéristiques et à la mise en œuvre du programme, le **PSPÉ joue un rôle essentiel en veillant à ce que les étudiants soient rémunérés pour des expériences de travail intéressantes.** Seulement un étudiant sur cinq (21 %) ayant participé à un autre type d'AIT (n = 995), mais n'ayant pas participé au PSPÉ, a été rémunéré pour son expérience d'AIT. Dans l'ensemble, les employeurs interrogés ont indiqué que le temps nécessaire à la formation et à la supervision des étudiants en AIT par les cadres et les membres de l'équipe constituait le principal obstacle à la participation à l'AIT ou au PSPÉ. **Seul un quart (24 %) des employeurs du PSPÉ auraient malgré tout embauché leurs étudiants du PSPÉ, même en l'absence de subvention pour couvrir le coût des salaires de leurs étudiants.**

**Le principal avantage pour les étudiants qui participent au programme PSPÉ et aux autres programmes d'AIT est de pouvoir acquérir une expérience professionnelle pratique. L'AIT de qualité supérieure permet également aux étudiants d'approfondir leurs connaissances universitaires.** Il est intéressant de noter que l'amélioration des résultats universitaires n'est pas une priorité dans la participation à l'AIT pour les deux groupes. Comme le montrent les autres études sur les résultats de l'AIT, les étudiants ne sont pas toujours conscients du rapport entre l'AIT et leurs études.

Au total, 88 employeurs ayant participé au PSPÉ ont permis aux étudiants de prendre part à des microcrédits facultatifs dans le cadre de leur stage : dans 64 % des cas, ils ont estimé que ces titres avaient permis aux étudiants d'acquérir des compétences de base ou des compétences non techniques en rapport avec leurs programmes d'études. Si les étudiants acquièrent principalement des compétences fondamentales plutôt que des compétences techniques par le biais de microcrédits et d'expériences d'AIT, le rapport direct avec les études peut être présent, mais moins évident.

**Les canaux de recrutement non-officiels peuvent faire l'objet d'une attention particulière pour permettre aux étudiants du PSPÉ de pouvoir accéder à des postes de manière équitable.** Le nombre insuffisant de postes à pourvoir pour les étudiants en AIT était le deuxième obstacle le plus fréquent à la participation à un programme PSPÉ, suivi par le fait de devoir retarder l'obtention de son diplôme pour terminer un programme PSPÉ. Par ailleurs, plus d'un tiers des employeurs qui recrutent des étudiants du PSPÉ (36 %) font appel à leurs relations personnelles et à leur réseau. Le PSPÉ semble néanmoins favoriser le développement d'une main-d'œuvre diversifiée dans les secteurs d'activité du Canada : pour 71 % des employeurs du PSPÉ, l'embauche de participants à l'AIT issus de communautés méritant l'équité et sous-représentées dans leur secteur est une réalité, et de nombreux employeurs ont également apporté des changements positifs aux structures de leur lieu de travail, afin de les rendre plus inclusives (par exemple, 21 % des employeurs du PSPÉ ont déclaré avoir apporté des changements aux structures de mentorat ou de supervision; 12 % ont déclaré reconnaître de nouvelles fêtes ou traditions sur le lieu de travail; 11 % prévoient de mettre en œuvre une formation à la sécurité culturelle sur le lieu de travail; et 10 % prévoient de créer de nouveaux aménagements sur le lieu de travail).

**En ce qui concerne la recherche d'un emploi intéressant, les étudiants du PSPÉ se montrent plus confiants que les autres étudiants, que ces derniers participent ou non à un programme d'AIT.** Les étudiants du PSPÉ sont 10 % plus susceptibles d'être convaincus qu'ils trouveront un emploi dans leur domaine après l'obtention de leur diplôme, 20 % plus susceptibles de croire que le fait de travailler pendant leurs études est un complément important à leur formation, et 9 % plus susceptibles de déclarer avoir eu plaisir à suivre le programme d'éducation ou de formation, que les autres étudiants de l'AIT interrogés dans le cadre de la présente étude.

**Les étudiants du PSPÉ font preuve de plus de confiance dans les compétences non techniques ou transférables, que les autres étudiants participant à l'AIT, ou pas.** Les étudiants du PSPÉ sont 10 % plus susceptibles de se dire très à l'aise en matière de communication, 13 % en matière de créativité et d'innovation, 4 % en matière de lecture, 10 % en matière de collaboration et 11 % en matière d'adaptabilité que les autres étudiants de l'AIT interrogés dans le cadre de la présente étude. De plus en plus, les employeurs recherchent des candidats dotés de solides compétences techniques et de compétences non techniques - les étudiants disposant d'un ensemble de compétences plus solide et plus complet peuvent être plus attrayants sur le marché du travail et moins susceptibles d'être confrontés au chômage ou au sous-emploi.

Quel que soit le secteur, les résultats les plus positifs du programme pour les employeurs ont été de combler les besoins de main-d'œuvre à court terme et d'évaluer les étudiants dans la perspective d'un emploi futur à long terme. **Près de la moitié des employeurs (48 %) ont embauché à temps plein un étudiant du PSPÉ ou de l'AIT après l'obtention de son diplôme.**

En résumé, le PSPÉ permet aux étudiants d'être rémunérés pour un travail intéressant et apporte une valeur ajoutée aux employeurs et à l'économie canadienne. Sans les subventions octroyées par le PSPÉ, il est probable que beaucoup moins d'employeurs participeraient à l'AIT, et à l'AIT rémunéré plus particulièrement. Les expériences offertes par le PSPÉ aident les étudiants à prendre des décisions en connaissance de cause en ce qui concerne leur parcours professionnel, à acquérir des compétences transférables et à trouver un stage après l'obtention de leur diplôme. Les améliorations possibles du programme PSPÉ pourraient inclure une plus grande attention à l'équité (au niveau du recrutement et de la mise en œuvre), et davantage de possibilités pour les étudiants de réfléchir aux liens entre leurs stages PSPÉ et leurs programmes d'études.

# Introduction

---

L'apprentissage intégré au travail est défini par l'ECAIT en tant que forme d'éducation basée sur l'expérience « qui intègre de manière formelle les études universitaires d'un étudiant à des expériences de qualité en milieu professionnel ou dans un contexte de pratique » (Co-operative Education and Work-Integrated Learning (Programme d'enseignement coopératif et d'apprentissage intégré au travail) [ECAIT] Canada, n.d.). Selon les chercheurs du Work-Learn Institute de University of Waterloo, un AIT de haute qualité répond aux objectifs de toutes les parties prenantes, et comprend « 1) une expérience enrichissante dans un environnement professionnel; 2) l'intégration de l'apprentissage en entreprise et de l'apprentissage universitaire dans le programme; 3) des résultats pour les étudiants qui se traduisent par leur employabilité; et 4) la réflexion » (McRae et al., 2018, p. 6). En effet, il y a une différence entre un emploi étudiant et un poste d'AIT : L'AIT est un travail qui met l'accent sur l'apprentissage et l'intégration avec le programme universitaire de l'étudiant.

Bien que ECAIT Canada distingue neuf types d'AIT – y compris, entre autres, les stages d'infirmières stagiaires, l'apprentissage par le service et l'entrepreneuriat (CEWIL Canada, n.d.)—ce rapport se concentre tout particulièrement sur le Programme canadien de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ), une initiative d'Emploi et Développement social Canada qui incite les employeurs à proposer des stages d'AIT. Dans le cadre de cette initiative, les étudiants travaillent pour un employeur à court terme (en principe quatre mois). Les employeurs reçoivent une subvention salariale de 50 à 70 % (jusqu'à un maximum de 5 000 à 7 000 dollars) par étudiant et par semestre. Le programme PSPÉ est administré par différents partenaires de mise en œuvre. Chacun d'entre eux se concentre sur le développement de partenariats entre les employeurs et les étudiants dans un secteur ou un sous-secteur particulier, tout en fournissant un soutien approprié et, dans certains cas, une formation. Lors de son lancement, le PSPÉ était axé sur les étudiants en STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) et en commerce. Depuis 2019, le PSPÉ accepte désormais des étudiants de toutes les disciplines de l'enseignement postsecondaire (Emploi et Développement social Canada, 2022).

Le programme PSPÉ est explicitement conçu pour créer et accélérer les opportunités d'apprentissage pour les étudiants, en incitant les employeurs à embaucher des étudiants par une compensation de leur risque financier. Le programme permet également de renforcer les partenariats et les liens entre l'industrie, les employeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire. Bien que le PSPÉ ait créé des milliers de nouvelles opportunités pour les étudiants et les employeurs à travers le pays, et qu'Emploi et Développement social Canada ait récemment publié une évaluation du PSPÉ (2022), il existe peu de données permettant de comparer l'impact du PSPÉ sur les étudiants et les employeurs avec les données sur les étudiants et les employeurs qui ont participé à d'autres types d'AIT au Canada.

La comparaison du PSPÉ avec d'autres programmes d'AIT est un test essentiel de la contribution du programme au perfectionnement des talents canadiens, outre la compréhension de l'impact économique du programme. La présente étude vise à combler cette importante lacune.

Cette évaluation adopte un modèle de « groupe expérimental » et de « groupe de contrôle », dans lequel les étudiants de l'enseignement supérieur au Canada et les employeurs canadiens sont divisés en deux groupes : ceux qui ont participé au PSPÉ (groupes expérimentaux) et ceux qui n'y ont pas participé (groupes de contrôle). Les enquêtes destinées aux groupes expérimentaux ont été distribuées par les huit partenaires de mise en œuvre du PSPÉ suivants : le Conseil des technologies de l'information et de la communication (CTIC), Magnet (à Toronto Metropolitan University) avec ses partenaires BioTalent Canada, ECO Canada, Ressources humaines, industrie électrique du Canada (RHIEC), Excellence in Manufacturing Consortium (EMC), la Chambre de commerce de l'Ontario (OCC), et TECHNATION. Les enquêtes du groupe de contrôle ont été distribuées par un important organisme de sondage canadien. Pour les comparaisons entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, les résultats tiennent compte de l'impact de variables telles que la majeure, voir l'annexe D pour la méthodologie complète. Tout au long de ce rapport, les résultats de l'enquête sont désignés par les termes « étudiants participant au PSPÉ » (groupe expérimental, n = 1 844) et « étudiants ne participant pas au PSPÉ » (groupe de contrôle, n = 1 656) ; « employeurs participant au PSPÉ » (groupe expérimental, n = 847) et « employeurs ne participant pas au PSPÉ » (groupe de contrôle, n = 846). Parmi les deux groupes « de contrôle », un grand nombre de personnes interrogées avaient participé à des formes d'AIT autres que le PSPÉ. Dans le cadre de cette étude, la comparaison est effectuée soit avec l'ensemble du groupe de contrôle, soit avec un groupe de contrôle d'AIT n'ayant pas participé au PSPÉ, et la différence est indiquée à chaque fois qu'elle apparaît.

**La section I** présente les conclusions existantes sur les résultats de l'AIT de haute qualité, y compris une évaluation canadienne du PSPÉ. Des chercheurs au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande ont constaté que l'AIT avait un impact direct sur les résultats universitaires et l'expérience universitaire des étudiants, sur leur employabilité et leur préparation au travail, ainsi que sur leurs compétences et leurs caractéristiques. La section I décrit ces impacts, à l'aide d'exemples illustratifs tirés des études.

**La section II** est consacrée à la présentation des enquêtes réalisées dans le cadre de cette évaluation. Elle comprend des données démographiques et des données sur les entreprises, des différences entre les échantillons du groupe de contrôle et du groupe expérimental, ainsi qu'un aperçu des autres types d'AIT auxquels les personnes interrogées n'ayant pas participé au PSPÉ ont pris part. Il aborde ensuite le recrutement, les obstacles à la participation et les résultats de l'AIT, aussi bien pour les étudiants que pour les employeurs.

**La section III** décrit l'impact économique du PSPÉ. Elle comprend une vue d'ensemble des résultats économiques associés au programme, et démontre sa valeur pour les employeurs et les étudiants. L'impact économique est décrit comme suit : impact économique direct à court terme et impact économique direct et indirect à moyen terme.

## Section I : Données actuelles sur les résultats de l'AIT

---

Cet examen des résultats du programme canadien PSPÉ s'appuie sur les évaluations existantes de l'AIT dans le monde entier. La section I examine les conclusions existantes sur les résultats de l'AIT en passant en revue les documents publiés depuis 2010, et en se concentrant sur l'Amérique du Nord (voir l'annexe D pour la méthodologie de l'examen). L'examen commence par étudier la relation entre l'AIT et les résultats universitaires, avant d'aborder l'impact de l'AIT sur la préparation au travail, les choix de carrière et, pour finir, les compétences ainsi que des qualités telles que l'efficacité personnelle et la capacité d'adaptation.

### Impact de l'AIT sur les résultats universitaires et l'expérience universitaire des étudiants

Plusieurs études récentes ont évalué l'impact de la participation à l'AIT sur les résultats universitaires des étudiants, ou sur leur expérience en matière d'enseignement postsecondaire. Celles qui sont récapitulées ici se concentrent exclusivement sur les étudiants qui poursuivent des études de premier cycle, même si les programmes de stage et d'enseignement coopératif sont de plus en plus proposés dans le cadre de programmes de maîtrise et de doctorat au Canada et à l'étranger. L'annexe A fournit des détails sur les disciplines et les types d'AIT associés à ces résultats.

Les recherches menées dans diverses disciplines ont mis en évidence l'association positive suivante entre les programmes d'AIT et les variables universitaires :

1. Les étudiants qui participent à un programme d'enseignement coopératif **changent moins souvent de majeure** que ceux qui n'y participent pas (Drysdale et al., 2015);
2. Les étudiants qui participent à un programme d'enseignement coopératif **ont plus de chances d'obtenir leur diplôme** que ceux qui n'y participent pas (Ramirez et al., 2015); ceux qui terminent leurs études ont, en moyenne, effectué plus de stages d'enseignement coopératif que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme (Raelin et al., 2014);
3. Les étudiants qui participent à l'AIT ont **une meilleure MPC** que ceux qui n'y participent pas (Drysdale & McBeath, 2018; Parker et al., 2016; Raelin et al., 2014; Ramirez et al., 2015);
4. Les étudiants qui participent à un programme d'enseignement coopératif **sont moins soucieux de leurs études** que ceux qui n'y participent pas (Drysdale & McBeath, 2014; Purdie et al., 2013);
5. Les étudiants qui participent à l'AIT sont **plus satisfaits de leurs diplômes** que ceux qui n'y participent pas (MacDonald et al., 2014);

6. Les étudiants qui participent à l'AIT sont **plus susceptibles d'interagir avec leurs instructeurs** en dehors de la salle de classe que ceux qui n'y participent pas (Adamczyk et al., 2022);
7. Les étudiants qui participent à un programme d'enseignement coopératif sont **plus susceptibles d'être profondément motivés** et d'utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces et approfondies que ceux qui n'y participent pas (Drysdale & McBeath, 2018); et,
8. Les avantages universitaires de la participation à l'AIT semblent être **plus marqués pour les étudiants issus de groupes méritant l'équité**, c'est-à-dire que les étudiants de couleur, les étudiantes, et les étudiants qui entrent dans l'enseignement postsecondaire avec un faible niveau de réussite universitaire, semblent être ceux qui retirent le plus d'avantages universitaires de leur participation à l'AIT (Bell et al., 2021; Drysdale & McBeath, 2014; Parker et al., 2016; Ramirez et al., 2015; Samuelson & Litzler, 2013).

Cependant, la participation à l'AIT présente également des impacts neutres et négatifs sur l'expérience académique des étudiants. En particulier, les étudiants qui ont participé à un programme d'enseignement coopératif ont fait état d'une « diminution de la qualité de l'enseignement » au moment de reprendre leurs études (Raelin et al., 2014, p. 609). Pour expliquer cette constatation, Raelin et ses collègues (2014) suggèrent ce qui suit :

Ce résultat reflète un décalage possible entre les attentes de l'étudiant qui retourne en classe et celles de l'instructeur. Il se peut que certains instructeurs ne profitent pas des nouvelles connaissances et de la maturité de leurs étudiants pour améliorer l'expérience de ces derniers en classe. Ces étudiants fraîchement sortis d'un programme coopératif peuvent être capables de mettre à jour certaines applications d'ingénierie [... mais] ils ne sont pas en mesure de démontrer leurs nouvelles connaissances, parce que leurs instructeurs contrôlent le programme d'apprentissage. (p. 617, 609)

Les constatations de Raelin et de ses collègues rejoignent donc celles de Sattler and Peters, dont l'étude sur les diplômés de l'Ontario a révélé que ces derniers considéraient comme un défi « le manque d'occasions de partager mes connaissances [en matière d'AIT] lorsque je suis retourné en salle de classe » (2013, p. 53). Le fait que les étudiants puissent être insatisfaits de leur apprentissage en classe après une expérience d'AIT n'est toutefois pas un argument contre l'AIT; il s'agit plutôt d'un argument en faveur d'une collaboration plus soutenue entre les professeurs d'université et les partenaires de l'industrie.

Étant donné que certains étudiants en AIT signalent une baisse de la qualité de l'enseignement après avoir repris leurs études de premier cycle, il est peut-être surprenant de constater que de nombreux étudiants s'appuient sur leur expérience en AIT pour décider s'ils devraient poursuivre des études de maîtrise ou de doctorat (Chen, Hora, Wu, et al., 2020). Dans le cadre d'une étude restreinte portant sur 18 anciens étudiants, dont 12 avaient effectué au moins un stage coopératif, les enquêteurs ont constaté que « les 12 participants au programme coopératif ont indiqué que le stage en entreprise avait eu au moins une certaine influence, et huit ont indiqué qu'il avait eu une forte influence, sur leur décision d'entreprendre des études supérieures » (p. 16). L'AIT est donc « une source de motivation pour poursuivre les études » (p. 24) qui aide à « contextualiser et affiner leurs [...] aspirations en matière d'études » (p. 25).

Les constatations décrites ci-dessus peuvent toutefois être moins généralisables que ne le suggèrent parfois les études, dans la mesure où les étudiants en STIM participent à l'AIT à des taux plus élevés que les étudiants des autres disciplines : « Les étudiants inscrits dans des programmes de STIM, ainsi que dans des programmes de sciences de la santé, étaient plus susceptibles de participer à l'AIT que les étudiants en sciences sociales, et les étudiants en arts et sciences humaines étaient moins susceptibles de participer à l'AIT que les étudiants en sciences sociales » (Sattler & Peters 2012, p. 40). Les seules constatations récurrentes dans les études menées dans différentes disciplines sont celles qui démontrent que les étudiants qui participent à l'AIT ont, en moyenne, de meilleures notes que les étudiants qui ne participent pas à l'AIT. Cette constatation a été identifiée dans la recherche sur l'AIT dans des disciplines aussi variées que l'ingénierie (Drysdale & McBeath, 2018; Raelin et al., 2014; Ramirez et al., 2015), les arts libéraux (Drysdale & McBeath, 2018; Parker et al., 2016), et les études de santé appliquées, les études environnementales, les mathématiques et les sciences (Drysdale & McBeath, 2018). Étant donné que la structure des publications universitaires décourage les tentatives de validation des constatations d'un travail de recherche antérieur, et en raison de la pénurie d'études sur l'impact universitaire de la participation à l'AIT dans toutes les disciplines, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que les constatations décrites ci-dessus s'appliquent à tous les domaines d'étude, à toutes les régions ou à un large éventail de populations d'étudiants; en d'autres termes, ces constatations sont plus indicatives que concluantes.

Enfin, bien que les avantages universitaires de la participation à l'AIT semblent avoir un effet plus marqué sur les étudiants issus de groupes méritant l'équité, d'autres recherches suggèrent que les résultats en termes d'emploi liés à la participation à l'AIT sont moins prononcés pour ces étudiants. Par exemple, « les femmes ont malheureusement tendance à être moins bien récompensées que les hommes par leur participation à des programmes coopératifs, que ce soit en termes de revenus, d'obtention d'un premier emploi lié à leur domaine d'études ou d'un poste permanent ». (Wyonch, 2020, p. 18) La section suivante est consacrée à cette discussion.

## Impact de l'AIT sur l'employabilité et le niveau de préparation au travail des étudiants

L'employabilité et le niveau de préparation de la main-d'œuvre sont des thèmes majeurs des évaluations récentes de l'AIT. Les études qui ont été récapitulées sont énumérées à l'annexe B et comprennent des détails sur le pays dans lequel l'étude a eu lieu, les disciplines des étudiants et le type d'AIT examiné.

Plusieurs de ces études renforcent des constatations déjà établies dans le domaine de la recherche sur l'AIT. Par exemple, les chercheurs ont démontré que la participation à l'AIT entraîne une augmentation des revenus après l'obtention du diplôme (Gault et al., 2010; Jackson & Rowe, 2022; Wolniak & Engberg, 2019; Wyonch, 2020), un plus grand nombre d'entretiens d'embauche (Baert et al., 2021) et d'offres d'emploi (Gault et al., 2010; Rigsby et al., 2013), et une réduction du chômage (Jackson & Collings, 2018; Jackson & Rowe, 2022; Helyer & Lee, 2014). Ces constatations correspondent aux recherches publiées sur l'AIT avant 2010 (date à laquelle a débuté l'analyse documentaire de cette étude).

Mais la participation à l'AIT ne se limite pas à aider les étudiants à trouver un emploi; elle facilite également la transition entre l'enseignement postsecondaire et l'emploi en améliorant le niveau de préparation des étudiants à leur carrière.

1. À travers toute une gamme de disciplines, les étudiants déclarent que la participation à l'AIT leur a permis de **développer les qualités, le savoir professionnel et l'état d'esprit nécessaires à une carrière réussie après l'obtention de leur diplôme** (Bowen, 2018; Burford & al., 2020; Caldicott, 2020; Dietz, 2022; Drysdale & McBeath, 2012; Durham & al., 2020; Jackson, 2013; Jackson, 2017b; Jackson & Dean, 2022; Kilpatrick, 2019; MacDonald & al., 2014; Pretti & al., 2020; Rothman & Sisman, 2016; Thompson & al., 2021; Tiessen et al., 2018).

De nombreuses études font état d'étudiants qui déclarent avoir acquis un niveau professionnel grâce à leur expérience en matière d'AIT. Par exemple, Kilpatrick (2019) a constaté que les étudiants en ingénierie et en commerce ayant participé à l'AIT comprenaient mieux les « normes sociales acceptables du milieu professionnel » (p. 267; voir aussi Bowen, 2018). Jackson and Dean (2022) ont constaté que l'AIT « peut avoir une influence positive sur la perception qu'ont les diplômés de leur propre niveau de préparation au travail et de leur employabilité » (p. 15; voir aussi Martin & Rouleau, 2020); par ailleurs, Tiessen and colleagues (2018) ont constaté que les anciens étudiants qui n'avaient pas participé à un stage ou à un programme d'enseignement coopératif considéraient par la suite que ces expériences d'AIT étaient utiles pour débiter une carrière dans un domaine concurrentiel. De même, MacDonald et ses collègues (2014) ont constaté que les étudiants en commerce en Australie ayant choisi de participer à des stages rémunérés commençaient leur cursus avec des scores plus faibles en matière d'identité professionnelle (à savoir, capacités associées aux responsabilités, aux obligations et aux normes liées à une profession) que ceux qui n'avaient pas participé à l'AIT, mais qui avaient terminé leur

curus avec des scores plus élevés sur cette même mesure. Conformément au (2018) Work-integrated learning quality framework, (Cadre de qualité de l'apprentissage intégré au travail) AAA\* de McRae et de ses collègues, MacDonald et ses collègues soulignent l'importance de la préparation avant le travail, et de la réflexion après le travail pour atteindre ces résultats.

En effet, l'état d'esprit et le développement que l'AIT peuvent susciter chez les étudiants ne sont pas nécessairement liés à une identité professionnelle particulière. Dans le cadre de leur brève étude portant sur de récents diplômés universitaires ayant participé à l'AIT et qui sont aujourd'hui entrepreneurs, Pretti et ses collègues (2020) ont constaté que la participation à des programmes d'enseignement coopératif et à des stages - y compris ceux qui ne sont pas particulièrement liés à l'entrepreneuriat - peut favoriser la résilience et « l'orientation entrepreneuriale » (p. 462). Ces auteurs concluent que la participation à l'AIT « présente en général de nombreux avantages pour le développement personnel et professionnel [des étudiants] », que ce développement soit lié, ou non à une identité de professionnel au sein d'une industrie particulière (p. 465).

Toutefois, certaines études remettent en question l'idée selon laquelle l'AIT doit être rémunéré pour favoriser ces mentalités professionnelles. Parmi les étudiants en tourisme ayant participé à des stages rémunérés et non rémunérés, Caldicott (2020) rapporte que ceux qui avaient de bonnes relations avec leurs superviseurs avaient développé leur identité en tant que professionnels émergents; son étude n'identifie pas la rémunération comme un facteur contribuant au développement d'une identité professionnelle. Jackson (2013) a constaté que les étudiants en études relative à la santé - à savoir les étudiants qui poursuivent une discipline dans laquelle les stages non rémunérés sont une pratique courante - ont tout de même déclaré avoir développé leur professionnalisme. Durham et ses collègues (2020) démontrent qu'un projet de recherche non rémunéré impliquant l'industrie, réalisé dans le cadre d'un cours de fin d'études pour les étudiants de maîtrise en santé publique, est le volet de leur diplôme que les étudiants ont le plus apprécié, en tant que « facteur leur permettant d'obtenir un emploi adéquat » (p. 11). De telles constatations suggèrent que l'AIT non rémunéré peut offrir bon nombre des mêmes résultats utiles sur le plan de l'emploi que l'AIT rémunéré. Ces constatations sont contestées, comme en témoignent Adamczyk et ses collègues (2022) :

Par rapport aux étudiants qui n'effectuent pas de stage ou à ceux qui effectuent des stages rémunérés, les études ont montré que les étudiants qui effectuent des stages non rémunérés ont plus de difficultés à trouver un emploi et sont moins satisfaits de leur stage (Crain 2016; Perlin, 2012; Waxman, 2018)... Un rapport de 2016 de la Fondation NACE, Crain (2016)... a révélé que, par rapport aux étudiants ayant effectué un stage rémunéré, les stagiaires non rémunérés étaient 10 % moins susceptibles de considérer leur expérience comme « extrêmement bénéfique » et que, six mois après avoir obtenu leur diplôme, ils étaient plus susceptibles d'être toujours à la recherche d'un emploi. Plusieurs autres études ont révélé les mêmes différences entre les stages rémunérés et non rémunérés (Perlin, 2012; Waxman, 2018). (p. 433, 435-6)

Comme le soulignent Sattler et Peters (2013), même si l'AIT non rémunéré offrait les mêmes avantages liés à l'emploi que l'AIT rémunéré, les anciens étudiants des universités de l'Ontario ont déclaré que le principal obstacle à la participation à l'AIT était le manque de rémunération. Par conséquent, si l'AIT non rémunéré peut malgré tout produire de bons résultats en matière d'emploi, il peut aussi accentuer les inégalités entre les groupes socio-économiques, car seuls les étudiants ayant les moyens de participer à l'AIT non rémunéré peuvent en tirer des avantages en matière d'emploi.

2. Les employeurs estiment que les étudiants qui ont participé à l'AIT **sont mieux préparés à la réussite professionnelle** que les étudiants qui n'ont pas pris part à l'AIT (Camacho, 2019; Drewery et al., 2020; Emploi et Développement social Canada, 2022; Gault et al., 2010; Sattler & Peters, 2013).

Les étudiants qui ont participé à l'AIT ont le sentiment de cultiver la compréhension nécessaire pour réussir sur le marché du travail, ce que confirment leurs employeurs. La comparaison détaillée de Camacho entre les autoévaluations des étudiants des programmes d'enseignement coopératif en entreprise et les évaluations de leurs employeurs a révélé une étroite concordance entre ces évaluations. Même si les étudiants ont tendance à s'attribuer des notes moyennes légèrement plus élevées que celles de leurs employeurs, ces différences sont minimales : par exemple, pour évaluer leur propre capacité à « respecter les normes éthiques sur le lieu de travail », les étudiants se sont attribués une note moyenne de 4,62 sur 5,00, et leurs employeurs une note moyenne de 4,52 sur 5,00. Une fois que les étudiants en étaient à leur dernier stage de travail coopératif, les employeurs les décrivaient comme ayant « acquis des compétences essentielles sur le plan de leur carrière et de leur secteur d'activité » (p. 74).

Camacho (2019) n'est pas le seul à constater que les employeurs décrivent les étudiants ayant participé à l'AIT comme étant mieux préparés au travail que les étudiants n'y ayant pas participé. De même, Gault et ses collègues (2010) ont constaté que les employeurs soutenaient les perceptions que les étudiants avaient d'eux-mêmes, et estimaient que les étudiants en commerce qui avaient effectué un stage étaient « mieux préparés [à leur carrière] et plus aptes à faire valoir leurs compétences » que les étudiants qui n'avaient pas effectué de stage (p. 86). Drewery et ses collègues (2020) ont également constaté que les employeurs estimaient que « l'AIT préparait les étudiants à [...] réussir sur le marché du travail » (p. 281). Les perceptions des employeurs semblent se traduire par des décisions relatives au marché du travail : dans son examen du Programme de stages pratiques pour étudiants (2022), Emploi et Développement social Canada a constaté que 73 % des employeurs ayant embauché des étudiants dans le cadre de ce programme envisageraient de les embaucher à long terme.

Sattler et Peters (2012) relèvent une faille potentielle dans les études sur les perceptions des employeurs, en notant que les employeurs qui embauchent des étudiants en AIT sont plus susceptibles de trouver l'AIT utile que les employeurs qui n'embauchent pas d'étudiants en AIT.

Les employeurs qui n'embauchent pas d'étudiants en AIT considèrent toujours « l'expérience de travail pertinente comme un facteur d'embauche important, mais ils sont moins impressionnés par les « programmes d'enseignement coopératif, les stages, etc. auprès d'autres entreprises ou organisations » que les employeurs qui ont embauché des étudiants en AIT (p. 34). Des études comme celles de Camacho (2019), et de Gault et ses collègues (2010) ont tendance à se concentrer sur les employeurs ayant une expérience de l'AIT parce que ce sont les employeurs avec lesquels les chercheurs universitaires ont établi des liens. Il est possible qu'après avoir supervisé un stagiaire ou un étudiant en programme coopératif pendant quelques mois, un employeur soit plus enclin à déclarer que l'étudiant est prêt à travailler.

3. La participation à l'AIT peut avoir un **impact différent sur la préparation à la carrière des étudiants issus de groupes méritant l'équité** et sur celle des étudiants privilégiés (Bell et al., 2021; Dietz, 2022; Drysdale et al., 2020; Jackson & Bridgstock, 2021; Kilpatrick, 2019; Parker et al., 2016; Samuelson & Litzler, 2013; Smith et al., 2019; Thompson et al., 2021).

Alors que les études susmentionnées portaient sur de vastes populations d'étudiants en général, certaines études clés s'intéressent plus particulièrement aux résultats en matière de préparation à la carrière associés à la participation à l'AIT pour les étudiants issus de groupes méritant l'équité. De telles constatations sont souvent plus nuancées et plus difficiles à généraliser que les études ne faisant pas de distinction entre les groupes démographiques d'étudiants. Par exemple, dans le cadre de ses études sur les expériences d'AIT des ingénieurs noirs, Dietz (2022) a constaté que « l'identité d'ingénieur peut être soutenue dans le cadre de stages en créant un sentiment d'appartenance, en fournissant un travail intéressant, en élargissant la compréhension de la nature de l'ingénierie et en démontrant ce que les carrières en ingénierie peuvent impliquer pour alimenter les aspirations futures » (p. 145) – à condition que les étudiants soient « soutenus et encouragés à être authentiques » (p. 148). L'AIT peut favoriser le sentiment d'appartenance professionnelle qui « est indispensable au développement de l'identité [professionnelle] » (p. 146), mais Dietz (2022) démontre que les lieux de travail qui n'adoptent pas de pratiques inclusives et antiracistes peuvent échouer dans leur tentative de favoriser cette appartenance professionnelle et, par conséquent, ne pas aider les jeunes étudiants noirs en ingénierie à développer leur identité professionnelle.

Kirkpatrick (2019) raconte l'histoire d'une étudiante en ingénierie qui avait été « traitée de manière injuste » et qui « avait vu d'autres étudiantes de programmes coopératifs traitées différemment en raison de leur genre », et avait l'impression « que cela avait pour conséquence que les étudiants masculins se voyaient souvent confier des projets ou des missions préférentielles » (p. 107). Les étudiantes qui ont fait état d'une bonne relation de travail avec un mentor ont pu développer un sentiment d'appartenance professionnelle solide malgré une telle discrimination sur le lieu de travail (Kirkpatrick, 2019; voir également Samuelson & Litzler, 2013). Thompson et ses collègues (2021) ont également constaté que « l'accès à des mentors encourageants était également une source fondamentale de développement professionnel » pour les étudiants noirs qui participaient à des stages (p. 598).

Enfin, Drysdale and colleagues (2020) ont constaté que les étudiants de la communauté LGBTQ+ qui participent à l'AIT « ont un sentiment d'appartenance beaucoup moins élevé que leurs pairs hétérosexuels en AIT » (p. 189), et que la participation à l'AIT a accentué l'écart entre les étudiants homosexuels et les étudiants hétérosexuels, en ce qui concerne le sentiment d'appartenance. Les auteurs concluent en formulant la recommandation suivante : « Les milieux de travail de l'AIT doivent créer des groupes d'employés issus de minorités sexuelles, afin de promouvoir le soutien et les liens entre les employés » dans le but de favoriser les relations de mentorat et, par conséquent, l'inclusion (p. 190).

Ces constatations nuancées s'alignent sur celles de l'Australie de Smith and colleagues (2019), qui ont révélé que « la qualité de l'expérience [de l'AIT] » est plus importante pour « le développement des compétences des étudiants en matière d'employabilité » que « la structure (temps partiel/temps plein) ou la durée (nombre de semaines) » (p. 26 ; voir également Jackson & Bridgstock, 2021).

Pour Smith et ses collègues (2019), la qualité peut être mesurée en quantifiant les éléments suivants:

- *L'authenticité du travail effectué pendant le stage*
- *Préparation au stage à la fois sur le plan universitaire et sur le plan personnel*
- *Bilan après le stage (ou périodes de stage) axé sur l'apprentissage*
- *Supervision pendant le stage*
- *L'accent mis sur l'intégration de la théorie et de la pratique par le biais*
  - » *d'évaluations et*
  - » *d'activités sur place (p. 26, souligné dans l'original)*

Compte tenu des constatations nuancées des chercheurs qui se concentrent sur la participation à l'AIT des étudiants issus de groupes méritant l'équité, les considérations relatives à la qualité de l'AIT pourraient devoir être mises à jour, afin d'inclure une mention explicite des mesures visant à soutenir l'inclusion et le sentiment d'appartenance.

Dans leur étude portant sur les expériences d'AIT en ligne, Bell et ses collègues (2021) ont constaté que « l'AIT en ligne peut être un moyen de réduire les obstacles à l'AIT auxquels se heurtent les étudiants issus « de groupes méritant l'équité (p. 9), y compris « une femme travaillant/étudiant dans un domaine non traditionnel; ayant grandi en parlant une langue autre que l'anglais (milieu non anglophone); vivant dans une région éloignée/rurale; étant en situation de handicap; et étant la première personne de la famille (première personne de la famille) à entrer à l'université/au collège » (p. 16). Les chercheurs ont constaté que « le nombre total des avantages de l'AIT en ligne » était plus élevé pour les étudiants issus de groupes méritant l'équité que pour les étudiants n'appartenant pas à ces groupes (p. 38).

Et ce, en dépit du fait que les étudiants des zones rurales et éloignées disposaient parfois d'un accès peu fiable à Internet et que, comme on a pu le constater lors de l'apprentissage à distance pendant le confinement de la COVID-19, les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés avaient parfois du mal à trouver un endroit calme pour travailler. Les étudiants ont déclaré avoir profité « d'un point de vue d'initié, de la constitution d'un portefeuille de travaux, de l'expérience du travail à distance, du développement de leurs compétences en communication, du réseautage [et] du mentorat » (p. 28). Dans la même optique, les étudiants ont apprécié le fait de pouvoir participer à l'AIT, sans avoir à assumer les coûts liés à un déplacement ou à un déménagement, ainsi que la possibilité de faire preuve de souplesse vis-à-vis de leurs heures de travail; ce facteur était particulièrement important étant donné que leur expérience en AIT n'était pas rémunérée. Ces constatations étaient les mêmes aux États-Unis et en Australie, les deux pays pris en compte dans cette étude.

De nombreux membres du personnel de l'enseignement postsecondaire qui soutiennent les programmes d'AIT sont convaincus que la participation à l'AIT est économiquement avantageuse pour les étudiants des groupes méritant l'équité. En effet, certaines données viennent confirmer cette conviction : les programmes coopératifs « peuvent contribuer à combler les écarts salariaux associés aux préjugés » à l'égard des étudiants des groupes méritant l'équité (Wyonch, 2020, p. 1; voir aussi p. 10-12), bien que l'effet varie entre les étudiants de divers groupes démographiques et de diverses disciplines universitaires. Ceux qui cherchent à soutenir l'employabilité des étudiants issus de groupes méritant l'équité doivent prendre en compte à la fois les avantages financiers associés à la participation à l'AIT, et les risques pour la préparation de la carrière associés à des lieux de travail qui ne sont pas inclusifs.

4. Les étudiants qui participent à l'AIT (a) ont plus de certitude quant à l'orientation professionnelle qu'ils ont choisie, ou (b) ont moins de certitude quant à l'orientation professionnelle qu'ils ont choisie (Adamczyk et al., 2022; Drysdale & McBeath, 2012; Employment and Social Development Canada, 2022; Jackson, 2015; Jackson, 2017a; Jackson & Wilton, 2016; Martin & Rees, 2019b; Rothman & Sisman, 2016; Wolinsky-Nahmias & Auerbach, 2022)

Certaines études ont montré que la participation à l'AIT permettait aux étudiants d'avoir plus de certitude au sujet de leur choix de carrière (Jackson, 2015; Martin & Rees, 2019b; Wolinsky-Nahmias & Auerbach, 2022; Zegwaard & McCurdy, 2014). D'autres études ont cependant constaté que les étudiants participant à l'AIT hésitent davantage sur leur orientation professionnelle que ceux qui ne participent pas à l'AIT (Adamczyk et al., 2022). Par ailleurs, d'autres études ont identifié les deux réponses au sein d'une même population d'étudiants (Jackson, 2017a).

Pourquoi les chercheurs obtiennent-ils des résultats contradictoires? La participation à l'AIT donne « un aperçu des réalités d'une profession » (Jackson & Wilton, 2016, p. 281); ainsi, pour certains étudiants, ces aperçus confirmeront leurs préférences existantes, tandis que pour d'autres, ces aperçus compliqueront leurs conceptions antérieures, plus superficielles (voir également Rothman & Sisman, 2016). Comme l'ont noté Smith and colleagues (2019), la participation à l'AIT peut avoir « un effet de désillusionnement sur les participants qui provoque ou exige un réajustement de l'évaluation qu'ils font de leur niveau de compétences et de connaissances » (p. 27). Au fur et à mesure que les étudiants participant à une expérience d'AIT réévaluent leurs hypothèses antérieures à l'AIT, ils peuvent poursuivre ou non le parcours professionnel de leur choix.

De même, Drysdale and McBeath (2012) ont constaté que les étudiants qui participent à un programme coopératif disposent de niveaux de connaissances pratiques égaux ou inférieurs à ceux des étudiants qui ne participent pas à un programme coopératif. Cela s'explique peut-être par le fait que, lorsqu'ils s'adaptent rapidement à un nouvel environnement de travail, ou qu'ils reprennent leurs études à temps plein, les étudiants qui participent à un programme coopératif ressentent de la confusion et peuvent même « remettre en question leur jugement, plus que leurs pairs qui ne participent pas à un programme coopératif » (p. 177). Par déduction, si les étudiants hésitent davantage sur leur orientation professionnelle après l'AIT qu'avant, ce sentiment peut s'inscrire dans une tendance plus large, encore non identifiée, de déstabilisation postérieure à l'AIT.

En fin de compte, indépendamment du fait que les étudiants se sentent plus ou moins certains de leur orientation professionnelle après avoir participé à une expérience d'AIT, **les chercheurs s'entendent pour dire que les étudiants quittent les postes d'AIT mieux informés des réalités du travail dans un secteur, une industrie ou un milieu de travail en particulier.** Leurs décisions de carrière sont donc fondées sur des données provenant de l'expérience auxquelles ils n'auraient pas eu accès autrement. En bref, les étudiants sont mieux préparés à « prendre des décisions en connaissance de cause concernant leurs choix de carrière » (Emploi et Développement social Canada, 2022, p. 24) - que ce choix consiste à maintenir leur trajectoire, ou à changer d'orientation.

## Impact de l'AIT sur les compétences, l'efficacité personnelle, et la capacité d'adaptation des étudiants

La recherche sur l'impact de l'AIT sur les compétences des étudiants et leurs caractéristiques remonte à au moins trois décennies. Dans la plupart de ces anciennes études, les chercheurs ont tenté de délimiter les compétences techniques et interpersonnelles que les étudiants développaient au cours de l'AIT, et de les comparer à celles que les employeurs recherchaient. Certaines recherches récentes s'appuient sur ce constat. Par exemple, l'étude réalisée en 2022 par Emploi et Développement social Canada a révélé que les étudiants ont déclaré avoir amélioré leurs « compétences professionnelles », notamment la gestion du temps, la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication orale (p. 23), et que les employeurs ont constaté que les étudiants du PSPÉ avaient amélioré leur aptitude à travailler avec les autres, leur capacité d'adaptation et leur capacité de communication orale (p. 24). Martin and Rees (2019a) ont également constaté que les étudiants ayant participé à l'AIT possédaient de solides compétences en matière de communication, de travail d'équipe et de gestion de projet. Jackson (2013) ont essayé de faire correspondre le développement des compétences pendant l'AIT à une série de caractéristiques disciplinaires et démographiques et ont constaté, par exemple, que les étudiants en ingénierie avaient acquis davantage de compétences dans « l'analyse des données et l'utilisation de la technologie » que les étudiants en études de santé (p. 112), et que les étudiants ayant travaillé dans des organisations de taille moyenne s'estimaient « plus aptes à résoudre des problèmes » que les étudiants qui avaient travaillé dans de grandes organisations (p. 112).

Toutefois, au cours des 13 dernières années, les études sur les compétences se sont faites de plus en plus rares. À la place, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux qualités et aux mentalités que les étudiants acquièrent au cours de leurs expériences d'AIT. Ces caractéristiques sont souvent des conditions préalables fondamentales à l'acquisition, à la pratique et au développement de nouvelles compétences. Les études réalisées dans le cadre de cette analyse ont permis d'identifier deux caractéristiques clés que l'AIT semble favoriser : l'efficacité personnelle et la capacité d'adaptation. Les études portant sur les compétences et les qualités sont énumérées à l'annexe C.

1. **La participation à l'AIT améliore l'efficacité personnelle des étudiants** (Caldicott, 2020; Camacho, 2019; Dietz, 2022; Drysdale & McBeath, 2014; Drysdale & McBeath, 2018; Edwards, 2014; Jackson, 2015; Jackson, 2017b; Jackson & Wilton, 2016; Kilpatrick, 2019; MacDonald et al., 2014; Martin & Rees, 2019a; Martin & Rees, 2019b; Purdie et al., 2013; Raelin et al., 2014; Reddan, 2016; Samuelson & Litzler, 2013; Zegwaard & McCurdy, 2014).

Lorsque vous pensez pouvoir agir sur une situation ou atteindre un objectif, on peut dire que vous faites preuve d'efficacité personnelle. L'efficacité personnelle est une forme de conviction qui diffère de l'assurance, car il est possible d'être assuré d'un résultat négatif. Le niveau d'efficacité personnelle dans un contexte particulier influencera la façon de se comporter, de faire face aux échecs et de prendre des décisions.

Si votre niveau d'efficacité personnelle au travail est élevé, vous serez plus apte à percevoir un obstacle professionnel comme un défi à relever, plutôt que comme une menace à éviter.

Toutes les études examinées dans le cadre de cette évaluation ont montré que les étudiants ayant participé à l'AIT disposaient de plus d'efficacité personnelle que ceux qui n'y avaient pas participé. Bien que certains des résultats de recherche présentés plus haut dans cette synthèse des connaissances – par exemple, les MPC élevées des étudiants en AIT – puissent être corrélés à la participation à l'AIT plutôt que d'en être la cause, les chercheurs dans ce domaine sont persuadés que l'AIT contribue à l'efficacité personnelle des étudiants. « Les résultats de cette étude démontrent clairement le rôle de l'apprentissage intégré au travail dans le développement de l'efficacité personnelle perçue par les étudiants » (Reddan, 2016, p. 432) ; « l'impact positif sur l'efficacité personnelle des étudiants était un résultat direct de leurs expériences pendant leur stage [d'AIT], plutôt qu'un changement superficiel simplement lié au fait d'avoir entrepris une expérience professionnelle » (Edwards, 2014, p. 239). Comme le soulignent Purdie et ses collègues (2013), ce résultat suggère « que l'AIT avait une influence beaucoup plus importante que le simple fait de former de meilleurs étudiants; [plutôt] l'effet est celui d'un adulte plus confiant et optimiste, éventuellement mieux équipé sur le plan émotionnel pour faire face aux défis du marché de l'emploi et de la vie en général » (p. 123). Une telle conviction positive en son propre pouvoir et en ses propres capacités peut être considérée comme fondamentale concernant de nombreux autres résultats de cette synthèse des connaissances, y compris la préparation à la carrière et la réussite universitaire.

2. **L'AIT favorise la capacité d'adaptation des étudiants, ce qui est important pour un avenir professionnel en pleine évolution** (Drewery et al., 2020; Martin & Rees, 2019a; Pennaforte, 2016; Pretti et al., 2020).

Les étudiants en AIT s'exercent dans des contextes changeants à mesure qu'ils passent de la salle de classe au lieu de travail. Il n'est donc pas surprenant que l'une des qualités associées aux étudiants qui participent à l'AIT soit la capacité d'adaptation. Pennaforte (2016) a constaté que « les étudiants des programmes coopératifs adoptent un comportement plus compétent, plus adaptatif et plus proactif sur le lieu de travail » que les étudiants qui n'ont pas participé à un programme coopératif (p. 70). De même, Martin et Rees (2019a) ont souligné que la capacité à changer est l'une des caractéristiques nécessaires à un « professionnel de type T » (à savoir une personne qui possède des compétences/connaissances spécialisées dans un domaine particulier, et un ensemble de compétences/connaissances ou compétences générales plus large dans d'autres domaines; ces personnes ont tendance à faire preuve d'une volonté d'apprendre et de travailler dans des équipes interdisciplinaires) qui dispose de compétences étendues et approfondies, « entretenues par des expériences d'AIT » (p. 373). Drewery et ses collègues (2020) ont constaté que la capacité d'adaptation est un trait que les employeurs convoitent beaucoup chez les futurs candidats à l'emploi, mais ils n'ont pas pu déterminer si les programmes d'AIT favorisent suffisamment ce trait chez leurs étudiants.

La preuve la plus convaincante que la participation à l'AIT favorise l'adaptabilité provient peut-être de la brève étude de Pretti et de ses collègues (2020) sur les anciens participants à l'AIT, qui sont devenus entrepreneurs. Grâce à une étude qualitative approfondie, Pretti et ses collègues (2020) ont constaté que les entrepreneurs appréciaient des qualités telles que « saisir les opportunités, la capacité de « réfléchir autrement », la résilience et la détermination dans les moments difficiles, et l'établissement de relations et de réseaux... [qui] permettent aux entrepreneurs de s'adapter pendant les périodes de changement » (p. 464). Bien que la structure de leur étude ne permette pas à Pretti et à son équipe de prouver avec certitude que les expériences d'AIT rendent les étudiants plus résilients et plus déterminés, leur recherche démontre que la participation à l'AIT a largement contribué à la création de leur propre emploi après l'obtention de leur diplôme.

Comme le soulignent Martin et Rees (2019a) et Pretti et ses collègues (2020), la capacité d'adaptation semble être une caractéristique cruciale dans le monde du travail en pleine mutation. Martin et Rees (2019a) décrivent un avenir du travail « chaotique », sachant que « l'économie mondiale poursuit son rythme incessant de changement, avec les perturbations qui l'accompagnent » (p. 365). Dans un article publié dans les premiers mois de la pandémie de COVID-19, Pretti et ses collègues (2020) soulignent l'importance de la capacité à « s'adapter rapidement à des circonstances incertaines », que l'on soit entrepreneur, employeur de l'AIT ou membre d'un établissement d'enseignement. À l'heure où la technologie progresse rapidement, où les exigences professionnelles changent et où la mondialisation s'intensifie, la capacité d'adaptation permet aux travailleurs de rester pertinents et compétitifs. Ces études viennent s'ajouter à un nombre croissant de preuves suggérant que les étudiants qui participent à l'AIT cultivent cette qualité fondamentale.

Si l'efficacité personnelle et la capacité d'adaptation sont les deux qualités les plus souvent évoquées dans les recherches sur l'AIT, certaines études ont identifié des croyances et des caractéristiques spécifiques que l'AIT semble favoriser. Par exemple, Jackson (2017b) et Jackson and Wilton (2016) ont constaté que les étudiants ayant participé à l'AIT démontraient un **niveau élevé de conscience de soi**, tandis que Wolinsky-Nahmias and Auerbach (2022) ont constaté que les étudiants ayant participé à l'AIT « repartaient avec une meilleure connaissance des questions sociales, apprenaient à travailler avec les autres, comprenaient mieux leurs propres forces et faiblesses », et avaient un meilleur « **sens de l'engagement civique** » (p. 597). Même si ces constatations ne peuvent être réduites à des mesures de réussite universitaire ou professionnelle, elles semblent néanmoins importantes pour enrichir à la fois la vie des étudiants et la société civile.

En résumé, l'AIT présente trois types d'impacts fondamentaux : l'impact sur les résultats universitaires des étudiants et leur expérience de l'université, l'impact sur l'employabilité des étudiants et leur préparation au travail et, enfin, l'impact sur les compétences et les caractéristiques des étudiants. Il a été démontré que la participation à l'AIT était associée à de meilleures notes, préparait les étudiants à la réussite professionnelle, les informait sur les carrières qu'ils avaient choisies, et augmentait leur efficacité personnelle et leur capacité d'adaptation.

Les études existantes révèlent que les expériences d'AIT de haute qualité contribuent de manière positive aux études, au travail et à la vie des étudiants, tandis que celles qui étudient les expériences des étudiants issus de groupes méritant l'équité notent que les initiatives d'AIT qui ne respectent pas les pratiques exemplaires en matière d'équité, d'accessibilité, d'inclusion et de lutte contre le racisme, peuvent contribuer à l'exclusion et au sentiment de ne pas appartenir à une profession ou à un secteur d'activité. Autrement dit, l'AIT comporte des risques, et les personnes chargées d'animer les expériences d'AIT des étudiants ont l'obligation de faire en sorte qu'elles s'acquittent de cette tâche de manière compétente.

Les sections suivantes de la présente étude s'appuient sur les constatations existantes concernant les répercussions de l'AIT, en accordant une attention particulière au programme canadien PSPÉ.

## Section II : Constatations des enquêtes auprès des étudiants et des employeurs

Les étudiants et les employeurs sont les deux composantes essentielles de la mise en œuvre de l'AIT : comme l'illustre la section I, les résultats de l'AIT dépendent de la participation active des deux parties. La présente étude examine les expériences des étudiants et des employeurs en matière d'AIT, par le biais d'une série d'enquêtes menées entre décembre 2022 et février 2023. La section II examine ces enquêtes menées auprès des étudiants et des employeurs, afin de comprendre les expériences de l'AIT et du PSPÉ au Canada. La section commence par un aperçu de l'échantillon de chaque enquête, avant de passer aux constatations tirées des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle, tant pour les employeurs que pour les étudiants.

### À propos des enquêtes : Programmes d'études, données démographiques et couverture géographique

Les étudiants et les employeurs peuvent être répartis entre ceux qui ont participé au programme PSPÉ, ceux qui n'ont pas participé au PSPÉ, mais qui ont effectué une autre forme d'AIT (par exemple, stages ou autres programmes coopératifs), et ceux qui n'ont jamais participé à une forme d'AIT quelle qu'elle soit. Ces trois types de participants (ceux du PSPÉ, ceux des autres AIT, et ceux qui n'ont pas participé à l'AIT) sont comparés dans la mesure du possible tout au long de cette étude.

#### Les enquêtes auprès des étudiants

Deux enquêtes ont été menées auprès des étudiants : l'une pour les participants au PSPÉ (« Expérimental ») et l'autre pour les étudiants n'ayant jamais participé au PSPÉ (« Contrôle » : voir tableau 1). En dehors de leur participation ou non au PSPÉ, plusieurs différences importantes existent entre ces deux échantillons d'enquête, comme l'expliquera la présente section. Certaines données de la section II sont constituées de statistiques descriptives non modifiées pour les enquêtes du groupe expérimental et du groupe de contrôle, tandis que d'autres données de comparaison contrôlent les écarts entre les variables démographiques, géographiques et universitaires. Ces dernières sont précisées lorsqu'elles apparaissent.

*Tableau 1: Composition de l'échantillon des enquêtes de groupe de contrôle et de groupe expérimental auprès des étudiants, en fonction de la participation à l'AIT et de la région.*

Étudiants	Contrôle	Expérimental	Principales régions
a) AIT PSPÉ		1 844	ON (55 %), BC (20 %), AB (9 %)
b) AIT Non-PSPÉ	995		ON (39 %), QC (27 %), BC (12,2 %), AB (10 %)
c) Non-AIT	661		
Grand Total	1 656	1 844	

Au sein du groupe de contrôle, 60 % des participants avaient participé à une forme d'AIT, telle que définie par ECAIT Canada, autre que le programme PSPÉ. Le plus souvent, il s'agissait d'une combinaison d'expérience de travail (35 %), d'un stage (28 %), d'un stage pratique (22 %), d'un stage professionnel ou clinique obligatoire (22 %), ou d'un programme coopératif autre que le PSPÉ (22 %) (voir tableau 2) : contrôle en % de l'AIT autre que le PSPÉ). Bon nombre d'entre eux avaient également participé à un programme de recherche appliquée (16 %), à des stages (14 %), ou à un apprentissage par le service communautaire (11 %). Près de la moitié (51 %) des étudiants en AIT n'ayant pas participé au PSPÉ étaient tenus de participer à l'AIT dans le cadre de leur programme d'études. De plus, parmi **ceux qui ont participé à une forme d'AIT autre que le PSPÉ, seulement 21 % ont été rémunérés**. La législation provinciale relative aux stages non rémunérés varie, mais de manière générale, les stagiaires au Canada sont censés être rémunérés au moins au salaire minimum lorsqu'ils effectuent des tâches similaires à celles d'un employé lambda (cf. gouvernement de l'Ontario, 2023; gouvernement du Canada, 2023).

Tableau 2: Types d'AIT dans les enquêtes menées auprès des étudiants

	Total du groupe de contrôle ( n=1 656)	Contrôle en % de l'AIT autre que le PSPÉ (n=995)	Expérimental (n=1 844) : expériences d'AIT autres que le PSPÉ
Recherche appliquée	9,72 %	16,18 %	3,85 %
Apprentissage	8,09 %	13,47 %	0,81 %
Enseignement coopératif	13,29 %	22,11 %	55,31 %
Stage pratique	13,35 %	22,21 %	2,77 %
Stage en entreprise	16,55 %	27,54 %	26,08 %
Stage professionnel/clinique obligatoire	13,29 %	22,11 %	2,87 %
Apprentissage par le service communautaire	6,28 %	10,45 %	0,81 %
Expérience professionnelle	20,71 %	34,47 %	16,97 %
Aucune de ces réponses	39,92 %	66,43 %	16,38 %

Dans le **groupe expérimental (ayant participé au PSPÉ)**, 51 % des étudiants se sont identifiés comme des femmes, 2 % comme des personnes de genre non binaire, et 45 % comme des hommes, tandis que 2 % ont préféré ne pas préciser leur genre. Dans ce même groupe, 1 % se sont identifiés comme étant des personnes appartenant aux Premières Nations, 0,1 % aux Inuits et 1 % aux Métis; 4 % comme étant des Noirs; 22 % comme étant des Asiatiques de l'Est, 16 % des Asiatiques du Sud et 7 % des Asiatiques du Sud-Est; 5 % comme étant personnes du Moyen-Orient; 1,4 % comme étant Latino-Américains; 48 % comme étant des Blancs européens ou nord-américains; 3 % comme étant d'ascendance mixte; et 3 % ont préféré ne pas répondre. Lorsqu'on leur a demandé d'estimer leur revenu personnel total en 2022, la plupart des étudiants ont choisi S/O (62 %), 20 % ont estimé qu'il se situait entre 10 000 et 25 000 \$ par an, 11 % ont estimé qu'il se situait entre 25 000 et 50 000 \$, et 4 % ont estimé qu'il se situait en dessous de 10 000 \$ par an. Plus d'un tiers (36 %) ont reçu un prêt fédéral pour les frais de scolarité, 44 % ont reçu un prêt provincial, et 46 % ont reçu une bourse d'études. Plus de la moitié (55 %) des étudiants interrogés avaient déjà occupé un emploi à temps plein.

Dans le **groupe de contrôle n'ayant pas participé au PSPÉ**, 57 % des étudiants se sont identifiés comme des femmes, 3 % comme des personnes de genre non binaire et 28 % comme des hommes, tandis que 2 % ont préféré ne pas préciser leur genre. Dans ce même groupe, 5,6 % se sont identifiés comme étant des personnes appartenant aux Premières Nations, 0,2 % aux Inuits et 1 % aux Métis; 7 % comme étant des Noirs; 7 % comme étant des Asiatiques de l'Est, 10 % des Asiatiques du Sud et 5 % des Asiatiques du Sud-Est; 4 % comme étant des personnes du Moyen-Orient; 3 % comme étant Latino-Américains; 60 % comme étant des Blancs nord-américains ou européens; 2 % comme étant des personnes d'origine mixte; et 3 % ont préféré ne pas répondre. Lorsqu'on leur a demandé d'estimer le revenu personnel total en 2022, la plupart des étudiants ont choisi S/O (55 %), 13,5 % ont estimé qu'il se situait entre 10 000 et 25 000 \$, 10 % ont estimé qu'il se situait entre 25 000 et 50 000 \$, et 9 % ont estimé qu'il se situait en dessous de 10 000 \$ par an. Environ un étudiant sur cinq (22 %) a reçu des prêts de la part du gouvernement fédéral, et environ un tiers a reçu des prêts de la part du gouvernement provincial (32 %), ou une bourse d'études (33 %). Plus de la moitié (54 %) des étudiants interrogés avaient déjà occupé un emploi à temps plein.

**En bref**, les participants au PSPÉ interrogés comprenaient moins de membres des Premières nations, de Métis ou d'Inuits que ceux qui ne participaient pas au PSPÉ, moins d'étudiants noirs, plus d'étudiants de l'Asie de l'Est, du Sud ou du Sud-Est, et moins de femmes. En outre, plus d'étudiants du groupe ayant participé au PSPÉ estimaient avoir un revenu annuel d'au moins 10 à 25 000 \$, mais un plus grand nombre d'entre eux recevaient des prêts ou des bourses d'études provenant du gouvernement fédéral ou du gouvernement provincial. Voir tableau 3 pour plus de détails. Il est important de noter que ces échantillons ne sont pas représentatifs de l'ensemble des participants au PSPÉ et des étudiants canadiens de l'enseignement postsecondaire; ils décrivent simplement de manière plus détaillée l'auto-identification des étudiants interrogés dans le cadre de ce projet.

Tableau 3 : Données démographiques de l'échantillon d'étudiants

Auto-identification démographique	Contrôle	Expérimental
Je suis marié(e)	17,33 %	3,52 %
Je suis né(e) au Canada	70,11 %	71,91 %
Je suis arrivé(e) au Canada au cours des cinq dernières années	17,09 %	4,12 %
Je m'identifie en tant que personne en situation de handicap	17,03 %	6,29 %
Je m'identifie en tant que personne neuroatypique	21,56 %	11,93 %
Je suis citoyen(ne) canadien(ne)	77,60 %	93,38 %
Je m'identifie en tant que personne appartenant à la communauté 2ELGBTQQA	27,17 %	13,45 %
Auto-identification démographique	Contrôle	Expérimental
Asiatique - Est (par exemple, Chinois, Japonais, Coréens)	7,19 %	22,18 %
Asiatique - Sud (par exemple, Indiens, Pakistanais, Sri Lankais)	10,21 %	15,46 %
Asiatique - Sud-Est (par exemple, Malaisiens, Philippins, Vietnamiens)	4,53 %	6,51 %
Noir - Africains (par exemple, Ghanéens, Kenyans, Somaliens)	3,62 %	2,06 %
Noir - Caraïbes (par exemple, Barbadiens, Jamaïcains)	1,57 %	0,98 %
Noir - Amérique du Nord (par exemple, Canadiens, Américains, etc.)	1,45 %	0,60 %
Premières Nations	5,62 %	0,70 %
Indien - Caraïbes (par exemple, Guyanais originaires de l'Afrique du Sud)	0,42 %	0,81 %
Autochtones non inclus ailleurs	0,42 %	0,43 %
Inuit	0,18 %	0,11 %
Latino-Américain (par exemple, Argentins, Chiliens, Salvadoriens)	3,20 %	1,41 %
Métis	1,27 %	0,87 %
Moyen-Orient (par exemple, Égyptiens, Iranien, Libanais)	3,74 %	4,99 %
Blanc - Européens (par exemple, Anglais, Italiens, Portugais, Russes)	18,66 %	14,05 %
Blanc - Amérique du Nord (par exemple, Canadiens, Américains)	41,06 %	34,00 %
Héritage mixte (par exemple, Noirs - Africain et Blanc - Nord-Américains)	2,23 %	2,60 %
Je préfère ne pas répondre	2,78 %	2,71 %
Je ne sais pas	0,42 %	0,87 %
Autre (veuillez préciser)	1,45 %	1,46 %
Estimation du revenu personnel annuel 2022	Contrôle	Expérimental
0. Aucun revenu	3,26 %	0,92 %
1. Moins de 10 000	9,24 %	3,80 %
2. Entre 10 000 et 25 000	13,47 %	20,07 %
3. Entre 25 000 et 50 000	9,84 %	11,77 %
4. Entre 50 000 et 75 000	5,43 %	1,57 %
5. Entre 75 000 et 100 000	2,42 %	0,16 %
6. Entre 100 000 et 150 000	1,03 %	0,16 %
7. Au-delà de 150 000	0,85 %	0,05 %
S/O	54,47 %	61,50 %
Statut de prêt étudiant	Contrôle	Expérimental
J'ai reçu des prêts fédéraux.	22,40 %	36,39 %
J'ai reçu des prêts provinciaux.	32,37 %	43,60 %
J'ai reçu des prêts de la part d'une institution financière	10,45 %	6,02 %
J'ai reçu une bourse d'études.	32,85 %	45,99 %
J'ai reçu une bourse.	20,89 %	28,15 %
J'ai reçu une aide financière de la part de membres de ma famille.	38,77 %	48,92 %
J'ai payé les frais de scolarité avec ce que je gagnais en travaillant.	31,10 %	44,63 %
Autre (veuillez préciser)	2,72 %	2,06 %
Aucune des réponses ci-dessus	10,69 %	3,90 %

D'un point de vue universitaire, les étudiants du groupe de contrôle et du groupe expérimental ont tendance à venir des mêmes écoles en Ontario et en Alberta, mais les écoles de Colombie-Britannique sont mieux représentées dans le groupe expérimental participant au PSPÉ, alors que les écoles du Québec sont mieux représentées dans le groupe de contrôle n'ayant pas participé au PSPÉ.

## L'Initiative pour les compétences innovatrices

En 2021, le gouvernement de la Colombie-Britannique a lancé l'Innovator Skills Initiative (ISI), qui offre aux employeurs une subvention couvrant la totalité du salaire d'un étudiant en AIT. Le CTIC s'est associé à la Colombie-Britannique pour distribuer des fonds de l'ISI, en complément des subventions du PSPÉ aux étudiants admissibles au PSPÉ (fréquentant un établissement d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique, vivant en Colombie-Britannique au moment du stage) et aux employeurs (inscrits en Colombie-Britannique, un maximum de 10 stages avec des fonds de l'ISI). Les employeurs ayant recruté pour leurs stages des étudiants appartenant à des communautés visées par l'équité et sous-représentées dans leur secteur, ont bénéficié d'une subvention complète.

Les étudiants et les employeurs ont pu sélectionner une seule étiquette démographique indiquant leur admissibilité au financement de l'ISI. Par conséquent, ces données ne montrent pas les identités multiples (par exemple, les femmes dans les STIM qui s'identifient également comme des personnes racisées). Dans l'ensemble, les femmes représentaient 38 % du groupe, et 15 % d'entre elles s'identifiaient comme des femmes dans les STIM. Un tiers (30 %) s'est identifié comme une minorité visible, 4 % comme personnes en situation de handicap, et 2 % comme Autochtones.

**Tableau 4 : Meilleures écoles dans le groupe expérimental et le groupe de contrôle - échantillons d'enquêtes auprès des étudiants**

Les 10 meilleures écoles : étudiants du groupe de contrôle ne participant pas au PSPÉ	Les 10 meilleures écoles : étudiants du groupe expérimental participant au PSPÉ
University of Toronto / UofT	University of Waterloo
University of Alberta	University of British Columbia / UBC
York University	Simon Fraser University / SFU
UQAM / Université du Québec à Montréal	Toronto Metropolitan University / Toronto MU / Ryerson University
Université d'Ottawa / uOttawa	University of Toronto / UofT
McGill University	McMaster / McMaster University
University of British Columbia / UBC	University of Calgary
Université de Montréal	University of Victoria
University of Calgary	Université d'Ottawa / uOttawa
Athabasca / Athabasca University / University of Athabasca	University of Guelph

Les étudiants des deux groupes présentaient une répartition similaire en ce qui concerne le lieu de résidence principal (urbain, banlieue/petite ville ou rural/éloigné). En outre, que ce soit dans le groupe de contrôle ou dans le groupe expérimental, la plupart des étudiants interrogés en étaient à leur troisième année d'études postsecondaires, et suivaient des études à temps plein. Cependant, on observe des différences importantes entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental sur le plan universitaire. Tout d'abord, les étudiants interrogés participant au PSPÉ se spécialisent de manière disproportionnée dans l'architecture, l'ingénierie et les technologies connexes, ainsi que dans les mathématiques, l'informatique et les sciences de l'information (voir la figure 1).

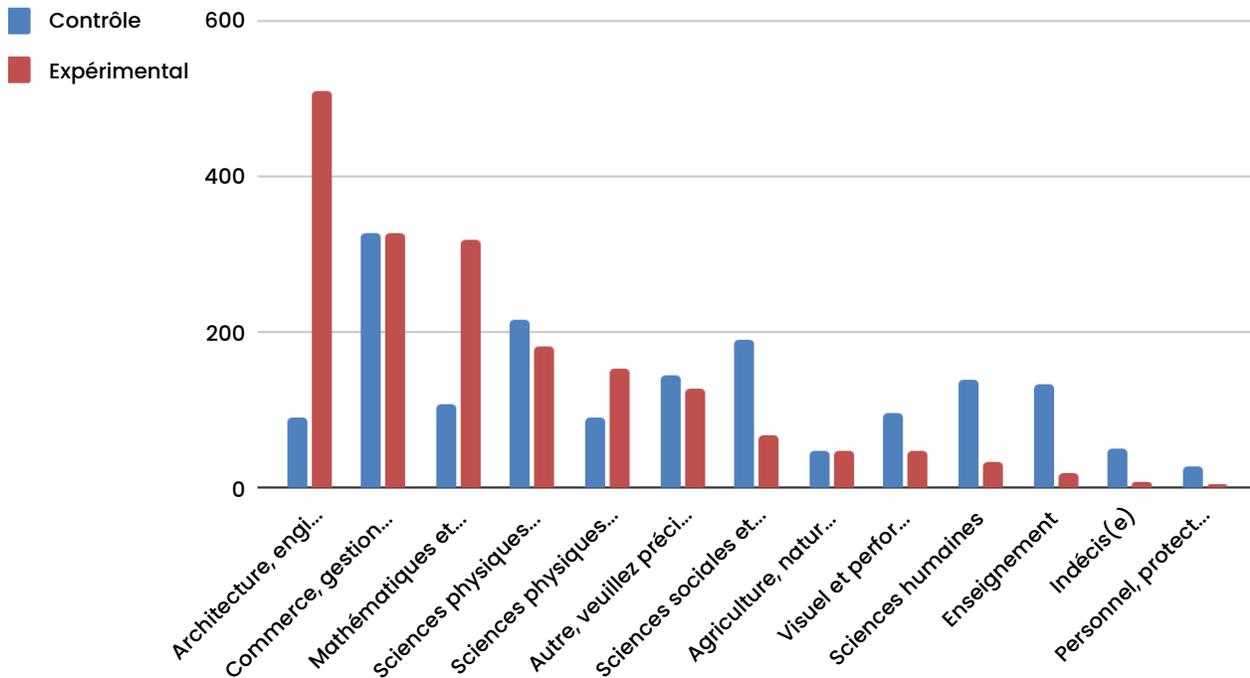


Figure 1 : Majeures principales dans les échantillons de l'enquête auprès des étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle.

Ensuite, on compte beaucoup plus d'étudiants participant au PSPÉ que d'étudiants ne participant pas au PSPÉ dans les programmes universitaires que dans les programmes collégiaux, polytechniques ou d'écoles de métiers (figure 2). Le type d'établissement et la majeure ont probablement un impact sur les réponses des étudiants. Par conséquent, lorsque les étudiants du groupe de contrôle et du groupe expérimental sont directement comparés, les résultats tiennent compte des variables universitaires et démographiques (voir également l'annexe D pour plus de détails).

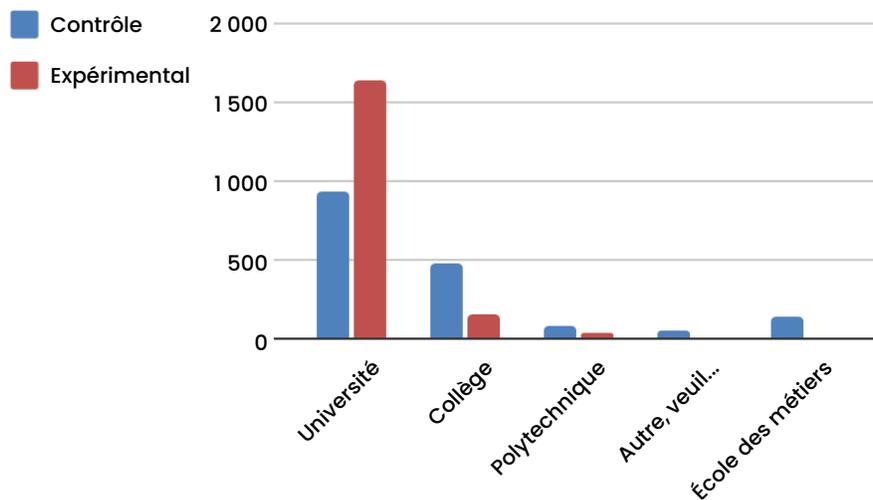


Figure 2 : Types d'établissements d'enseignement postsecondaire, en fonction des échantillons d'étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle.

## Enquêtes auprès des employeurs

Les employeurs ont également été interrogés en deux groupes (tableau 5). Dans le groupe de contrôle, certains employeurs avaient participé à des types d'AIT autres que le PSPÉ, et plusieurs ne savaient pas si leur organisation avait déjà participé à un tel programme. Les employeurs interrogés étaient des propriétaires/fondateurs (Contrôle : 34 %, Expérimental: 25 %), Directeurs (Contrôle : 39 %, Expérimental : 27 %), ou autres employés de haut niveau ayant encadré un étudiant PSPÉ, ou étant en mesure de superviser un étudiant. Pour les deux groupes d'employeurs, le secteur le plus représenté était celui des services professionnels, scientifiques et techniques (groupe de contrôle, 14 % ; groupe expérimental, 25 %), suivi du commerce de gros et de détail pour le groupe de contrôle (12 %). Les secteurs de la fabrication, et des soins de santé et de l'assistance sociale pour le groupe expérimental étaient à égalité (15 % chacun). Tous les autres secteurs représentaient entre 0 et 10 % de chaque échantillon.

**Tableau 5 : Composition de l'échantillon des enquêtes de groupe de contrôle et de groupe expérimental auprès des employeurs, en fonction de la participation à l'AIT et de la région.**

Employeurs	Contrôle	Expérimental	Principales régions
a) AIT PSPÉ		847	ON (48 %), BC (24 %), QC (10 %), AB (8 %)
b) AIT Non-PSPÉ	383		ON (37 %), QC (20 %), BC (16 %), AB (13 %)
c) Non-AIT	398		
d) Incertain(e)	65		
Grand Total	846	847	

Pour les employeurs du groupe de contrôle dont les organisations avaient participé à une forme d'AIT autre que le PSPÉ, les types d'AIT les plus fréquents étaient l'expérience professionnelle (45 %), un programme coopératif autre que le PSPÉ (32 %), des stages (35 %), des apprentissages (27 %), des stages pratiques (21 %), des stages en entreprise ou des stages cliniques (14 %), l'apprentissage par le service (10 %), ou la recherche appliquée (8 %). Seuls 77 (17 %) employeurs du groupe de contrôle participant à l'AIT en dehors du PSPÉ avaient reçu une subvention pour leur stage.

Les employeurs ayant participé au PSPÉ et ceux n'y ayant pas participé se répartissent de façon assez diversifiée en ce qui concerne la maturité et la taille de l'entreprise. Si les employeurs du PSPÉ étaient plus nombreux à compter moins de 10 employés (voir le graphique 3), les employeurs du groupe de contrôle/non-PSPÉ étaient plus nombreux à avoir une capitalisation boursière totale inférieure à 100 000 \$ (voir le graphique 4).

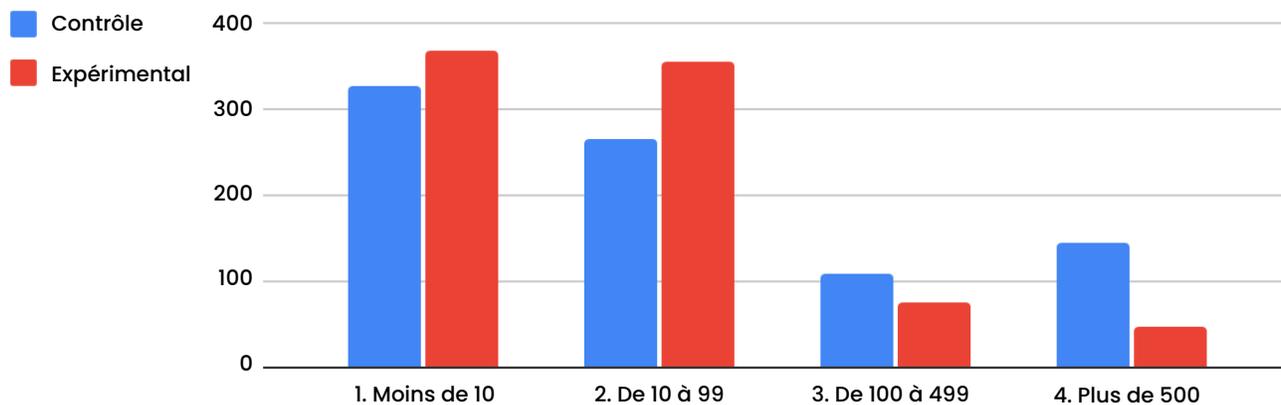


Figure 3 : Taille de l'organisation des employeurs, en fonction du nombre d'employés, comparaison entre l'échantillon expérimental et l'échantillon de contrôle

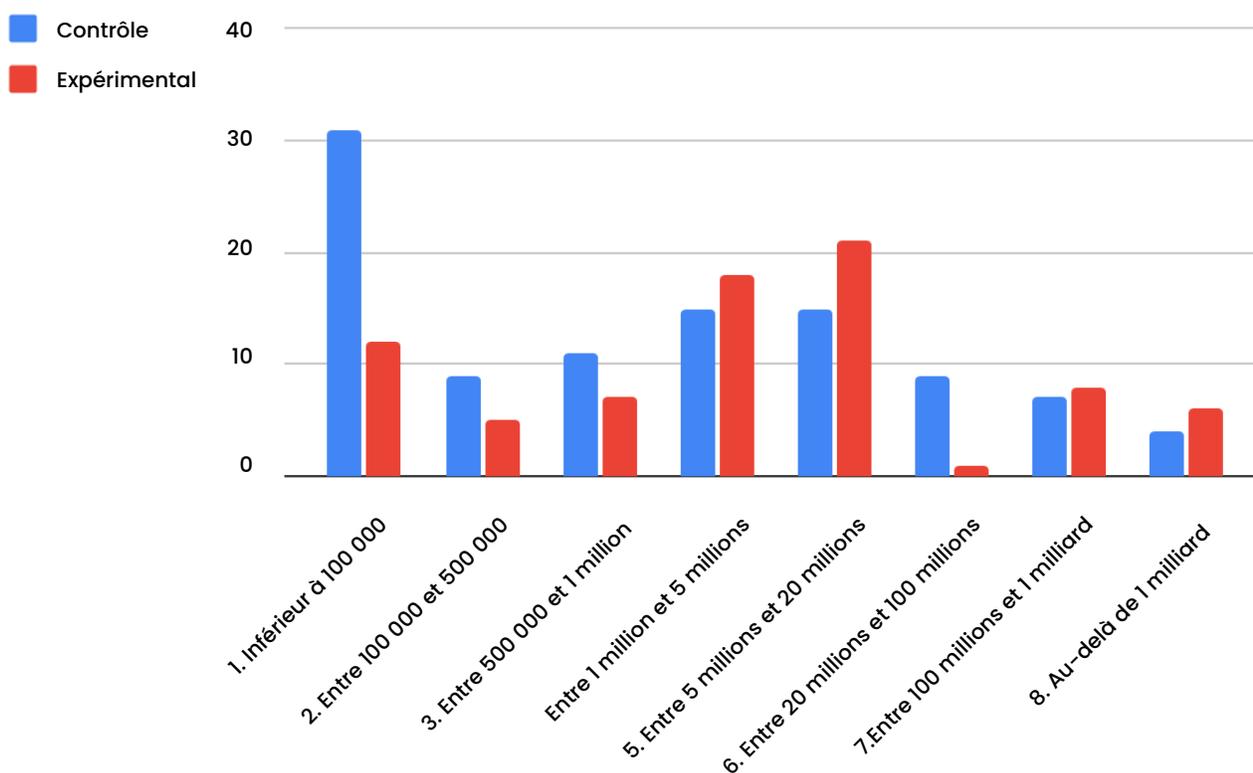


Figure 4 : Taille de l'organisation des employeurs, en fonction de la capitalisation boursière : comparaison de l'échantillon expérimental et de l'échantillon de contrôle.

## Obstacles à la participation à l'AIT

Plusieurs obstacles connus entravent la participation à l'AIT. Pour les employeurs, même si les stages sont subventionnés (comme dans le cas du PSPÉ), les stages d'AIT peuvent sembler coûteux. Les stages d'AIT exigent souvent une formation, une supervision et une attention qui peuvent être plus importantes que celles requises pour les employés ayant déjà une certaine expérience du monde du travail. Le manque de capacité en matière de supervision a été identifié comme un obstacle majeur à la participation à l'AIT par les employeurs canadiens (Conference Board du Canada, 2021). De même, dans une enquête menée auprès d'employeurs australiens, le manque de ressources et de temps de supervision a été identifié comme les deux principaux obstacles à la participation à l'AIT (Ministère de l'Industrie, 2014). L'incertitude concernant les structures, les options ou les fonctions des programmes d'AIT a également été citée en tant qu'obstacle à la participation à l'AIT (Jackson et al., 2017). De plus, il peut y avoir une inadéquation entre les besoins d'un employeur et ce qu'un étudiant en AIT peut offrir. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne possèdent pas certaines compétences, ou par le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de participer à des projets à long terme (Idem).

Quel que soit le type d'employeur interrogé dans le cadre de ce projet, le temps exigé par les cadres ou les membres de l'équipe pour former et superviser les étudiants en AIT était le principal obstacle à la participation à l'AIT. Pour les employeurs n'ayant jamais participé à l'AIT, le manque de travail adapté était le deuxième obstacle le plus fréquent. Les employeurs qui ont participé à un type de programme d'AIT autre que le PSPÉ ont cité le manque de développement des compétences des étudiants à titre de deuxième obstacle le plus fréquent à la participation. Les employeurs du PSPÉ ont exprimé des préoccupations différentes : le cycle/type de projet était le deuxième obstacle le plus fréquent à l'AIT, suivi par le besoin d'un plus grand contrôle de la qualité du travail des étudiants en AIT.

**Tableau 6 : Obstacles rencontrés par les employeurs en matière de participation à l'AIT ou au PSPÉ.**

Employeurs : obstacles à la participation aux programmes d'AIT (sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)	Non-AIT	Autre AIT	PSPÉ ↓
Augmentation du temps consacré par le directeur/l'équipe à la formation et à la supervision des étudiants en AIT	47,24 %	50,25 %	55,49 %
Le cycle du projet ou le type de projet ne convient pas à un stage de courte durée pour un étudiant	23,62 %	29,50 %	33,88 %
Augmentation du contrôle de la qualité et surveillance accrue de tous les travaux effectués par les étudiants de l'AIT	26,13 %	28,20 %	25,50 %
Nombre insuffisant d'étudiants en AIT de qualité disponibles	20,10 %	26,11 %	24,68 %
Manque de développement des compétences requises	28,644 %	33,94 %	21,96 %
Manque potentiel de travail pour les étudiants en AIT	31,41 %	25,07 %	16,88 %
La participation à un programme d'AIT n'est pas une priorité	21,61 %	19,84 %	10,15 %
Risque d'atteinte à la propriété intellectuelle	15,33 %	15,67 %	10,04 %

Seul un quart des employeurs du PSPÉ (24 %) auraient embauché leurs étudiants, même s'ils n'avaient pas reçu de subvention pour couvrir le salaire de l'étudiant. Un peu moins de la moitié (46 %) des employeurs n'auraient pas embauché leur étudiant sans subvention, et 30 % se sont déclarés indécis. En comparaison, 42 % des employeurs du groupe de contrôle (à l'exception des 77 qui avaient reçu des subventions à l'AIT) auraient embauché un étudiant inscrit à un programme d'AIT s'ils avaient reçu des fonds pour cela. Par conséquent, les subventions salariales constituent un élément essentiel de la création de possibilités d'AIT pour les étudiants au Canada.

Les étudiants rencontrent également divers obstacles quant à leur participation à l'AIT. Premièrement, les critères d'admissibilité au programme empêchent certains étudiants d'y participer (par exemple, les étudiants internationaux munis d'un visa d'étudiant plutôt que d'un visa permanent ne sont pas actuellement admissibles au PSPÉ). Deuxièmement, les stages de travail coopératif<sup>[1]</sup> sont souvent effectués au cours d'un semestre universitaire, ce qui signifie que les étudiants inscrits à un programme coopératif mettent souvent plus de quatre ans à obtenir leur diplôme. Bien que l'expérience professionnelle soit acquise, le fait de retarder l'obtention du diplôme peut constituer un coût pour certains étudiants. En outre, certains étudiants évitent l'AIT parce qu'ils ne sont pas sûrs de la qualité du stage (Brooks et Youngson, 2016). Si la grande majorité des employeurs apprécie les expériences et les résultats d'apprentissage des étudiants, certains peuvent percevoir l'AIT comme l'occasion d'accéder à une main-d'œuvre bon marché pour effectuer des tâches élémentaires, ou de ne pas proposer de travail lié au programme d'études de l'étudiant. De même, les étudiants peuvent douter de leur capacité à obtenir un stage, en partie à cause du défi lié à « l'offre et la demande », qui correspond à la complexité de veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'étudiants pour les postes d'AIT et suffisamment de postes d'AIT pour les étudiants (Academia Group, 2016).

Dans cette étude, le coût était le principal facteur de dissuasion ou obstacle à la participation des étudiants, en particulier pour ceux qui ne participaient pas à un programme d'AIT. Bien que de nombreux programmes d'AIT soient rémunérés, les étudiants peuvent avoir à payer des frais de programme qui rendent un programme d'AIT moins lucratif qu'un autre type de travail. Les facteurs de dissuasion secondaires pour les étudiants qui n'avaient jamais participé à l'AIT comprenaient le fait de devoir retarder l'obtention du diplôme et le fait d'avoir une charge de travail exigeante. Pour les étudiants du PSPÉ, le fait de devoir retarder l'obtention de leur diplôme était le principal obstacle à la participation, suivi par le nombre insuffisant de postes pour les candidats intéressés par l'AIT.

*[1] Une forme courante d'AIT où les étudiants universitaires travaillent à temps plein plutôt que de suivre des cours, généralement pendant un ou deux semestres à la fois. Ces étudiants sont généralement rémunérés et obtiennent des crédits de cours universitaires.*

Tableau 7 : Obstacles rencontrés par les étudiants en matière de participation à l'AIT ou au PSPÉ.

Étudiants : obstacles à la participation à l'AIT (sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)	Non-AIT ↓	Autre AIT	PSPÉ
Frais supplémentaires	25 %	24 %	14 %
Devoir retarder l'obtention du diplôme pour terminer le programme d'AIT	24 %	12 %	18 %
La charge de travail est trop exigeante	24 %	20 %	9 %
Mon programme actuel à l'école ne propose pas l'AIT	20 %	12 %	3 %
Obligation de déménager pour effectuer le programme d'AIT	18 %	14 %	13 %
Trop de paperasse à remplir	18 %	10 %	7 %
Augmentation potentielle des dettes en raison d'un séjour prolongé à l'école	17 %	17 %	8 %
J'ai trop de responsabilités familiales/personnelles pour participer à l'AIT	12 %	11 %	4 %
Je souhaite participer à l'AIT, mais je n'ai pas trouvé d'opportunité	11 %	14 %	6 %
Je n'ai pas l'impression que les programmes d'AIT essaient de me recruter	9 %	11 %	8 %
Nombre insuffisant de postes disponibles pour les étudiants du programme d'AIT	9 %	17 %	16 %
Je ne vois pas l'intérêt de participer à l'AIT	7 %	6 %	1 %
Je crains de ne pas trouver une culture d'entreprise accueillante	7 %	14 %	8 %

## Accès au programme PSPÉ : recrutement et équité

Dans tous les secteurs, les employeurs participant au programme PSPÉ sont les plus susceptibles de recruter des étudiants par le biais de leurs relations officielles avec les établissements d'enseignement postsecondaire (62 %). Beaucoup ont également utilisé leurs relations et réseaux personnels (36 %), Outcome Campus Connect (33 %),<sup>[2]</sup> LinkedIn, Indeed, ou autres tableaux d'affichage d'offres d'emploi (29 %). Sachant que le deuxième obstacle le plus fréquent à la participation au PSPÉ pour les étudiants ayant suivi un programme de PSPÉ était de trouver des postes (16 % ont mentionné le nombre insuffisant de postes en tant qu'obstacle à l'accès), l'attention portée aux canaux de recrutement peut s'avérer importante pour garantir que les étudiants du PSPÉ soient en mesure d'accéder à des postes de manière équitable.

Le PSPÉ semble néanmoins favoriser le développement d'une main-d'œuvre diversifiée dans les secteurs d'activité du Canada : pour 71 % des employeurs du PSPÉ, l'embauche de participants à l'AIT issus de communautés méritant l'équité et sous-représentées dans leur secteur a été confirmée. Par ailleurs, certains de ces employeurs ont apporté de nouveaux changements positifs à leur environnement de travail ou à leur politique de ressources humaines, après avoir embauché des étudiants issus de communautés méritant l'équité :

- Dans 21 % des cas, les structures de supervision ou de mentorat ont été modifiées en connaissance de cause
- Pour 12 % des entreprises, des changements ont été apportés pour tenir compte des nouvelles fêtes ou traditions sur le lieu de travail
- Dans 11 % des cas, une formation à la sécurité culturelle sur le lieu de travail a été mise en place
- Dans 10 % des cas, de nouveaux aménagements ont été mis en place sur le lieu de travail
- Dans 5 % des cas, la méthode de collecte des données démographiques dans l'entreprise a été modifiée
- Enfin, 5 % ont modifié leur politique d'équité salariale.

Pour ceux qui souhaitaient embaucher des personnes issues de communautés méritant l'équité mais qui trouvaient cela difficile, 16 % ont indiqué qu'il n'y avait aucun candidat, 11 % ont mentionné qu'il n'y avait pas beaucoup de diversité dans les filières dans lesquelles ils embauchaient habituellement, et 8 % ont indiqué qu'ils ne donnaient généralement pas la priorité à l'embauche de personnes appartenant à des groupes méritant l'équité.

*[2] L'EDSC a investi dans une plateforme partagée, Outcome Campus Connect, afin de relever les défis logistiques liés à la mise en relation des étudiants avec les employeurs à grande échelle et dans le vaste écosystème d'établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada. Chaque annonce d'AIT permet à un employeur de cibler et de recruter des étudiants talentueux issus d'établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada.*

## Avantages de la participation à l'AIT

En demandant aux étudiants du programme PSPÉ et aux autres étudiants en AIT de citer jusqu'à trois avantages de la participation à l'AIT, plusieurs membres de chaque groupe ont choisi l'expérience de travail pratique comme raison principale de leur participation. Le fait de gagner de l'argent, de nouer des contacts, d'étoffer leur CV et de déterminer si la carrière choisie leur convenait étaient également des avantages fréquemment mentionnés au sujet de l'AIT. Cela fait écho aux constatations tirées d'autres recherches sur les résultats de l'AIT abordées à la section I - alors que de nombreuses évaluations cherchent à comprendre l'employabilité dans le domaine de l'étudiant après l'AIT, il semble que dans certains cas, l'AIT puisse donner aux étudiants l'information dont ils ont besoin pour prendre une décision en connaissance de cause, en vue de modifier leurs projets de carrière. La même tendance est apparue dans l'autre évaluation récente du PSPÉ, où les stages ont permis de « confirmer des choix de carrière ou de découvrir d'autres parcours professionnels potentiels » (Emploi et Développement social Canada, 2023).

L'acquisition de compétences « non techniques », transférables ou humaines a été reconnue comme l'un des principaux avantages de la participation à l'AIT chez 12,26 % des étudiants du programme PSPÉ et 13,27 % des autres étudiants en AIT. Il est important de noter que « l'acquisition d'une expérience de travail pratique », le principal avantage pour les deux groupes, peut aussi être considérée comme liée au développement de compétences transférables. La section I décrit l'efficacité de l'AIT à enseigner l'efficacité personnelle et la capacité d'adaptation, que certaines taxonomies de compétences qualifient de compétences sociales et émotionnelles (p. ex., OCDE, 2019). Bien que l'enquête menée dans le cadre de la présente évaluation mentionne la communication écrite et orale à titre d'exemples de compétences non techniques, « l'expérience de travail pratique » implique également un certain degré de développement des compétences interpersonnelles, sociales et émotionnelles. Les employeurs canadiens ont souligné l'importance des compétences humaines pour les nouvelles recrues, faisant de ce résultat de l'AIT un élément essentiel du développement de la main-d'œuvre (Table ronde des affaires + de l'enseignement supérieur, 2019; Fédération canadienne des entreprises indépendantes, 2018).

Il est intéressant de noter que l'amélioration des résultats universitaires est moins susceptible d'être considérée comme un avantage que les résultats liés au travail, tant pour les étudiants du PSPÉ que pour les autres étudiants en AIT. Cela peut être lié à un autre point soulevé par d'autres évaluations de l'AIT (voir section I) : les étudiants ne sont pas toujours conscients du rapport entre l'AIT et leurs études.

**Tableau 8 : Principaux avantages de la participation à l'AIT (les étudiants ont été invités à choisir les trois principaux) pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle.**

Étudiants participant au PSPÉ		Étudiants en AIT qui ne participent pas au PSPÉ	
Acquérir une expérience professionnelle pratique	49,24 %	Acquérir une expérience professionnelle pratique	36,58 %
Gagner de l'argent	35,20 %	Établir des contacts avec des professionnels dans mon domaine d'études	26,93 %
Déterminer si cette carrière me convient	31,89 %	Faire l'expérience d'un environnement professionnel	25,13 %
Contribue à améliorer le profil du CV	31,67 %	Contribue à améliorer le profil du CV	24,02 %
Faire l'expérience d'un environnement professionnel	28,47 %	Déterminer si cette carrière me convient	21,61 %
Établir des contacts avec des professionnels dans mon domaine d'études	25,49 %	Gagner de l'argent	21,21 %
Travailler sur des projets directement liés à mon cursus universitaire	14,05 %	Améliorer mes compétences techniques	18,49 %
Permet de faire une pause dans les études universitaires	13,72 %	Trouver un emploi plus rapidement	15,48 %
Mieux me positionner pour une offre d'emploi	13,45 %	Travailler sur des projets directement liés à mon cursus universitaire	13,97 %
Améliorer mes compétences non techniques (communication écrite et orale)	12,26 %	Améliorer mes compétences non techniques (communication écrite et orale)	13,27 %
Améliorer mes compétences techniques	11,98 %	Mieux me positionner pour une offre d'emploi	12,16 %
Trouver un emploi plus rapidement	10,95 %	Augmenter le potentiel de gain	10,55 %
Augmenter le potentiel de gain	7,32 %	Améliorer les résultats universitaires	8,74 %
Améliorer les résultats universitaires	4,18 %	Permet de faire une pause dans les études universitaires	8,54 %
Aucune de ces réponses	0,70 %	Aucune de ces réponses	2,11 %

## Boucler la boucle : formation pendant le PSPÉ

La plupart des partenaires de mise en œuvre du programme PSPÉ offrent un certain type de formation virtuelle ou en personne aux étudiants du programme : toutefois, les possibilités de formation varient en termes de durée, de format, de contenu et de leur caractère facultatif ou obligatoire (Emploi et Développement social, 2022). Plusieurs des partenaires de ce projet proposent des cours facultatifs d'apprentissage en ligne, que les étudiants suivent pendant qu'ils effectuent leur stage PSPÉ. Ces cours représentent des microcrédits permettant d'acquérir des compétences fondamentales (humaines, socio-émotionnelles et de préparation à l'emploi) et des compétences techniques pertinentes.

Au total, 88 employeurs du groupe expérimental PSPÉ ont permis aux étudiants de suivre un programme facultatif de microcrédits dans le cadre de leur stage. Environ deux tiers des employeurs ont reconnu que ces titres de compétences avaient permis aux étudiants d'acquérir des compétences fondamentales ou des compétences non techniques, en rapport avec leurs programmes d'études (64 %), ou avec le lieu de travail des employeurs (66 %). Un peu plus de la moitié des employeurs sont d'accord pour dire que ces titres de compétences permettent aux étudiants d'acquérir des compétences techniques adaptées à leur programme d'études (55 %), ou au lieu de travail de l'employeur (57 %).

Les employeurs du PSPÉ qui n'ont pas demandé à leurs étudiants de participer à des microcrédits (mais dont ils avaient la possibilité) ont estimé qu'ils n'étaient pas en mesure de trouver un titre de compétences adapté à leur lieu de travail (37 %), que leur étudiant ne voulait pas suivre le microcrédit (35 %), ou qu'ils préféreraient que leur étudiant consacre tout son temps de stage PSPÉ au travail (29 %).

Ces constatations laissent à penser que les partenaires du PSPÉ qui proposent des microcrédits dans le cadre de stages pour étudiants sont reconnus par de nombreux employeurs comme offrant une formation importante en matière de compétences de base et de compétences non techniques, mais qu'un grand nombre d'employeurs et d'étudiants choisissent de ne pas profiter de ces cours s'ils ne sont pas en mesure d'établir le rapport entre les cours et les besoins du milieu de travail. En outre, comme le souligne la récente évaluation du PSPÉ réalisée par Emploi et Développement social Canada (2022), la sensibilisation est une question essentielle pour les prestataires de formation : dans l'étude d'EDSC, moins de la moitié des étudiants interrogés étaient au courant de l'existence d'une formation. Comme nous l'avons vu à la section I, un programme d'AIT de haute qualité est censé intégrer l'expérience en milieu de travail et le programme d'études, ainsi que des possibilités de réflexion. Afin de tirer parti du potentiel de l'AIT pour établir des liens entre le travail et les études pour les étudiants, les partenaires de prestation du PSPÉ qui offrent des microcrédits peuvent continuer à développer des cadres de validation industrielle pour accroître la sensibilisation et la pertinence, et souligner le rôle que leurs programmes jouent en offrant aux étudiants une chance de réfléchir à ce qu'ils apprennent en matière de compétences de base en milieu de travail.

## Avantages pour les étudiants : comparaison entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, le PSPÉ et autres AIT

Bien que la section II de cette évaluation ait présenté des statistiques descriptives simples, il est également possible de comparer les participants du groupe de contrôle, du groupe expérimental, du PSPÉ et des autres groupes d'AIT à l'aide de modèles de régression permettant de comparer la différence entre les réponses moyennes aux questions de l'enquête, au sein de chaque groupe. Il est important de noter que ce résultat est obtenu après avoir contrôlé les différences dans les caractéristiques observables entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, y compris le domaine d'études (par exemple, les personnes interrogées dans le cadre du PSPÉ ayant choisi de manière disproportionnée les filières STIM). Une liste complète des variables incorporées dans le modèle de régression figure à l'annexe D.

Le tableau 7 présente les résultats de deux comparaisons entre les groupes d'étudiants interrogés : Premièrement, le groupe expérimental (PSPÉ) et le groupe de contrôle (non-PSPÉ), puis le groupe expérimental (PSPÉ) et tous les autres types d'AIT (sous-échantillon du groupe de contrôle). Ces deux comparaisons révèlent plusieurs résultats importants d'un point de vue statistique. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord », les étudiants du PSPÉ sont plus susceptibles de donner une note de 4 ou de 5 à plusieurs affirmations. Les étudiants du PSPÉ sont 13 % plus nombreux que le groupe de contrôle à affirmer qu'ils sont certains de trouver un emploi après avoir obtenu leur diplôme, 13 % plus nombreux à affirmer qu'ils trouveront un emploi dans le domaine qui les intéresse, 29 % plus nombreux à affirmer que le fait de travailler pendant leurs études est un complément important à leur éducation, et 13 % plus nombreux à affirmer qu'ils trouvent une grande satisfaction à suivre leur programme d'enseignement ou de formation. Par rapport au sous-échantillon d'étudiants en AIT qui ne participaient pas au PSPÉ, les étudiants interrogés dans le cadre du PSPÉ étaient 20 % plus susceptibles de convenir que le travail pendant les études était un complément important à leur éducation, 10 % plus susceptibles d'être convaincus qu'ils trouveraient un emploi dans le domaine qui les intéresse après l'obtention de leur diplôme, et 9 % plus susceptibles de déclarer qu'ils trouvaient une grande satisfaction dans leur programme d'études.

Enfin, les étudiants du PSPÉ déclarent eux-mêmes des scores nettement plus élevés et plus importants d'un point de vue statistique au niveau des compétences. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 correspond à « pas à l'aise » et 5 à « très à l'aise », les étudiants du PSPÉ sont plus susceptibles de donner une note de 4 ou de 5 pour toutes les compétences mesurées que les étudiants du groupe de contrôle. Si l'on se concentre sur les résultats importants d'un point de vue statistique, ils sont plus confiants en matière de rédaction (10 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de communication (15 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de numérisation (10 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de créativité et d'innovation (12 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de lecture (7 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de compétences numériques ...

(10 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5), de collaboration (14 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5) et de capacité d'adaptation (13 % plus susceptibles de donner une note de 4 ou 5).

Si l'on compare le PSPÉ aux autres formes d'AIT, les étudiants du PSPÉ sont toujours plus susceptibles que les autres étudiants en AIT de se déclarer à l'aise dans les domaines de la communication (10 %), de la créativité et de l'innovation (13 %), de la lecture (4 %), de la collaboration (10 %) et de l'adaptabilité (11 %).

**Tableau 9 : Différence dans la confiance des groupes d'étudiants en matière de compétences et d'employabilité après contrôle des variables universitaires et démographiques.**

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou pas avec les affirmations suivantes (la variable dépendante est une valeur égale à 1 si la réponse est « Tout à fait d'accord » ou « D'accord », ou 0 dans le cas contraire).				
Question	Différence en%, expérimental et contrôle	Valeur p, Expérimental et Contrôle	Différence en %, PSPÉ et autre AIT	Valeur p, PSPÉ et autre AIT
Je suis convaincu(e) de trouver un emploi après l'obtention de mon diplôme	0,126	0,005	0,078	0,109
Je suis convaincu(e) de trouver un emploi dans mon domaine après l'obtention de mon diplôme	0,131	0,006	0,099	0,065
Je considère que le fait de travailler pendant mes études est un complément important à mon éducation	0,292	0,000	0,201	0,000
Je trouve une grande satisfaction dans mon programme d'études ou de formation	0,129	0,003	0,090	0,053
Je trouve qu'il est difficile de concilier mes études et les priorités de ma vie personnelle et familiale	-0,077	0,139	-0,088	0,147
Je trouve qu'il est difficile de concilier le travail et les études	-0,059	0,263	-0,094	0,124
J'ai de meilleures notes que mes camarades de classe	0,056	0,285	0,021	0,736
Je souhaite poursuivre mes études après l'obtention de mon diplôme	0,007	0,892	0,030	0,622
J'obtiendrai mon diplôme avec peu ou pas de dettes d'études	-0,072	0,164	-0,089	0,135
<b>Sur une échelle de 1 à 5, où 1 correspond à « pas à l'aise », et 5 à « très à l'aise », dans quelle mesure êtes-vous prêt(e) à utiliser les compétences suivantes sur votre lieu de travail? (La variable dépendante est égale à 1 si la réponse est 4 ou 5, et à 0 dans le cas contraire).</b>				
Rédaction	0,097	0,027	0,061	0,232
Communication	0,148	0,000	0,099	0,012
Numératie	0,098	0,044	0,092	0,097
Créativité et Innovation	0,119	0,011	0,130	0,014
Résolution de problèmes	0,052	0,164	0,046	0,265
Lecture	0,073	0,038	0,043	0,283
Compétences numériques	0,104	0,018	0,090	0,065
Collaboration	0,138	0,000	0,098	0,014
Adaptabilité	0,129	0,000	0,110	0,004

## Avantages pour les employeurs

Concernant les défis liés aux talents rencontrés au cours de l'année écoulée, certains employeurs participant au programme PSPÉ ont dû réduire leur personnel (8,85 %), mais un plus grand nombre d'entre eux ont déclaré avoir eu du mal à recruter de nouveaux employés qualifiés (35,77 %). Environ un employeur sur cinq participant au PSPÉ (18,42 %) a déclaré avoir confié des responsabilités à un étudiant en AIT subventionné, afin de réajuster les ressources de l'organisation. Dans un même ordre d'idées, un quart des employeurs du PSPÉ (26,56 %) ont indiqué que le programme était « considéré comme une solution à [leurs] besoins en ressources ». À titre de comparaison, seulement 12 % des employeurs de l'AIT ne participant pas au PSPÉ ont considéré l'AIT comme une solution à leurs besoins en ressources.

Les employeurs du PSPÉ ont été invités à évaluer, sur une échelle de 1 à 5, la mesure dans laquelle ils avaient obtenu les résultats suivants à la suite du stage d'un étudiant du PSPÉ. Dans le tableau 8, ces réponses sont ventilées par secteur (bien que tous les secteurs aient été représentés dans cette enquête, le tableau ne présente que ceux qui ont eu un minimum de 30 réponses). Quel que soit le secteur, les résultats positifs les plus appréciés du PSPÉ ont été de combler les besoins de main-d'œuvre à court terme, et d'évaluer les étudiants dans la perspective d'un emploi futur à long terme. Qui plus est, **48 %** des employeurs interrogés dans le cadre du PSPÉ ont déclaré avoir embauché un étudiant de l'AIT ou du PSPÉ après l'obtention de son diplôme.

*Tableau 10 : Avantages de la participation au programme PSPÉ, selon les déclarations des employeurs du PSPÉ. Les employeurs devaient répondre sur une échelle de 1 à 5, où 1 correspondait à « pas du tout d'accord », 2 à « pas d'accord », 3 à « neutre », 4 à « d'accord », 5 à « tout à fait d'accord ». Les personnes interrogées avaient également la possibilité d'indiquer qu'elles ne savaient pas. Toutes les réponses moyennes présentées ici se situent entre neutre et « d'accord ». Les réponses atteignant 3,5 ou plus ont été mises en évidence.*

Dans quelle mesure avez-vous fait l'expérience de quelques-uns des résultats souhaités ci-dessous, dans le cadre de vos stages PSPÉ ? (échelle d'évaluation 1 à 5)	n	Nouvelles idées / nouvelle perspective	Recrutement de talents diversifiés	Réduction des coûts de recrutement	Besoins en main-d'œuvre à court terme	Évaluation en vue d'un futur emploi à long terme
Fabrication	128	3,5	3,34	3,27	3,45	3,83
Services professionnels, scientifiques et techniques	209	3,26	3,41	3,28	3,64	3,75
Services éducatifs	39	3,74	3,72	3,49	3,54	3,64
Soins de santé et assistance sociale	125	3,47	3,39	3,36	3,65	3,38
Information, culture et loisirs	35	3,46	3,31	3,09	3,49	3,43
Autre	144	3,43	3,42	3,39	3,68	3,64
Toutes les personnes interrogées (moyenne)	847	3,42	3,4	3,29	3,6	3,62

La section III examine les avantages du PSPÉ pour les employeurs et les étudiants d'un point de vue économique. Elle donne un aperçu des retombées économiques qui peuvent être associées au PSPÉ, et présente les résultats de deux modèles décrivant ces retombées. Le premier modèle quantifie l'impact économique direct et à court terme (valeur monétaire ou « gain ») du programme pour les employeurs et les étudiants, tandis que le second présente les résultats du modèle de régression en fonction de leur impact sur les retombées économiques directes et indirectes à moyen terme.

## Section III : Comprendre l'impact du PSPÉ sur l'économie

---

Les programmes de subventions salariales tels que le PSPÉ, dont l'objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir une expérience professionnelle enrichissante, constituent un réservoir de talents qualifiés pour les postes de premier échelon, et soutiennent l'activité économique, ce qui profite à la société dans son ensemble. Les programmes de subventions gouvernementales, tels que le PSPÉ, reposent sur certaines hypothèses, notamment les suivantes:

1. Le gouvernement a un rôle à jouer dans la promotion de ces transactions (à savoir, entre les étudiants stagiaires et les employeurs, dans le cas présent);
2. En l'absence d'intervention gouvernementale, ces transactions ne se produiraient pas en volumes suffisamment importants pour avoir un impact considérable sur l'économie ou la société;
3. L'investissement dans de tels programmes (c'est-à-dire l'argent du contribuable utilisé pour les mettre en œuvre) se justifie par une forte capacité de retour sur investissement, que ce soit à court, moyen ou long terme. En d'autres termes, les extrants et les résultats du programme offrent à la société une valeur économique et autre, qui correspond au moins au coût du programme et qui, dans le meilleur des cas, le surpasse.

Les transactions entre les étudiants et les employeurs dans le cadre du PSPÉ génèrent des avantages économiques directs et indirects. Les **avantages économiques directs** sont les suivants:

- Extension des bases fiscales fédérales et provinciales pour les particuliers
  - » Les étudiants gagnent un revenu imposable par l'intermédiaire du PSPÉ; les retenues contribuent à la base d'imposition fédérale, ainsi qu'à la base fiscale de leur province ou de leur territoire.
- Augmentation des dépenses des employeurs
  - » Avec un plus grand nombre d'employés, les employeurs augmentent leurs dépenses de soutien du travail, y compris les outils et les ressources sur le lieu de travail, les avantages sociaux, etc.
- Augmentation de l'activité économique générale des étudiants
  - » Les étudiants sont rémunérés pour leurs stages dans le cadre du PSPÉ; ils disposent donc d'un revenu disponible supérieur à celui qu'ils auraient eu s'ils n'avaient pas participé au PSPÉ, ce qui peut être utilisé pour stimuler l'activité économique.

- Augmentation des investissements des étudiants
  - » En plus de l'augmentation de l'activité économique générale, les étudiants peuvent utiliser leurs revenus du PSPÉ pour faire des investissements qui leur sont bénéfiques et qui profitent à l'ensemble de l'économie. Il peut s'agir, entre autres, de rembourser leurs prêts étudiants, d'investir dans des actions, des obligations ou des plans d'épargne-retraite, d'augmenter leur épargne personnelle, etc.
- Augmentation de la productivité
  - » Les trois principales variables qui influencent la productivité sont la main-d'œuvre, les investissements en capital et l'efficacité. Les programmes de stages pratiques, comme le PSPÉ, visent à créer un réservoir de main-d'œuvre qualifiée. La main-d'œuvre qualifiée est positivement corrélée à la productivité des entreprises, en particulier lorsque cet investissement est accompagné d'investissements en capital qui facilitent l'efficacité des travailleurs et la capacité de gestion.

Les transactions effectuées dans le cadre du programme PSPÉ génèrent également des **avantages économiques indirects**. En voici quelques exemples :

- Amélioration de l'expérience des étudiants en matière d'éducation
  - » Les étudiants participant au PSPÉ se déclarent plus satisfaits de leur expérience éducative que ceux inscrits à d'autres programmes d'AIT, ou qui ne participent à aucun programme d'AIT. Une plus grande satisfaction à l'égard des programmes éducatifs peut être associée à des taux plus élevés d'achèvement ou d'obtention d'un diplôme.
- Amélioration de l'employabilité des jeunes diplômés
  - » Les étudiants qui participent au PSPÉ et à d'autres programmes d'AIT mettent en pratique les connaissances acquises dans le cadre de leur programme d'études postsecondaires pour répondre aux besoins réels des entreprises. La mise en pratique est essentielle pour combler le fossé entre l'enseignement postsecondaire et le monde du travail, en aidant les étudiants à comprendre les besoins concrets des employeurs et comment apporter une solution. Comme nous l'avons abordé dans la section II, les étudiants ayant participé au PSPÉ font preuve de plus de confiance en eux et possèdent des compétences essentielles recherchées, telles que la créativité et l'innovation, la communication et l'adaptabilité, comparé aux étudiants d'autres programmes d'AIT, et à ceux qui ne participent pas à des stages en entreprise.

- » Par ailleurs, au moment de postuler aux postes de premier échelon, les étudiants ayant acquis une expérience professionnelle tout au long de leurs études postsecondaires peuvent avoir une longueur d'avance sur leurs pairs qui n'ont pas une telle expérience. En plus d'une capacité accrue de développement des compétences - en particulier des compétences « non techniques » qui sont plus difficiles à enseigner et s'acquièrent souvent mieux sur le lieu de travail - les étudiants participant au PSPÉ et à d'autres programmes d'AIT ont la possibilité de construire et d'élargir des réseaux professionnels avant de s'insérer à plein temps sur le marché du travail.
- » Les jeunes diplômés ayant acquis une expérience d'apprentissage intégré au travail peuvent avoir plus de facilité à trouver un emploi à temps plein que leurs homologues qui n'ont pas cette expérience. Les étudiants du PSPÉ se disent plus confiants dans leur capacité à trouver un emploi intéressant (et à gagner un salaire plus élevé à l'avenir) que leurs homologues en AIT et ceux qui n'ont pas participé à l'AIT.
- Amélioration de la capacité de formation des employeurs
  - » Les employeurs qui participent au PSPÉ et à d'autres programmes d'AIT bénéficient directement d'un accès subventionné à un employé, mais aussi de la possibilité de former leurs propres directeurs de personnel, mentors et superviseurs. Les employés internes sont jumelés avec des étudiants du PSPÉ et sont chargés de veiller à ce que leur stage apporte une valeur ajoutée à la fois aux employeurs et aux étudiants. Les employés internes qui occupent un rôle de supervision améliorent leurs propres compétences en matière de leadership - l'efficacité de la direction est associée à une productivité accrue pour l'entreprise.

Le PSPÉ offre des avantages évidents qui soutiennent directement et indirectement un marché du travail plus vigoureux et une économie canadienne plus résiliente. Les modèles microéconomiques suivants illustrent l'avantage net global du PSPÉ en estimant la valeur du programme pour les participants (employeurs, étudiants) et pour la société dans son ensemble.

Les modèles s'appuient sur des données primaires recueillies auprès d'étudiants et d'employeurs inscrits à des programmes PSPÉ dispensés par huit partenaires. Chaque modèle mesure l'efficacité du PSPÉ selon différents contextes. Le premier modèle évalue l'impact économique direct à court terme du PSPÉ, c'est-à-dire la valeur économique générée par le PSPÉ pour les employeurs et les étudiants. Le second modèle évalue les retombées économiques directes et indirectes du PSPÉ à moyen terme; cette analyse tient compte de l'impact du PSPÉ sur le potentiel de revenu des étudiants (qui a une incidence sur la santé économique), sur leur capacité à trouver un emploi à temps plein intéressant après l'obtention de leur diplôme et sur leur employabilité (qui a une incidence sur l'emploi rémunéré/le sous-emploi).

## Modèle 1 : modèle de microfondations, avantages économiques directs et à court terme

Ce modèle exploite les données du groupe expérimental pour estimer l'**impact économique direct et à court terme**[3] du PSPÉ, défini comme les retombées pour les employeurs et les étudiants ayant participé au programme.

### Retombées du PSPÉ pour les employeurs

L'utilité pour l'employeur (autrement dit l'avantage financier résultant de la mise en œuvre du PSPÉ) est définie comme suit:

***«Employeur = Valeur du travail de l'étudiant - Salaire de l'étudiant***

En d'autres termes, la valeur du programme pour les employeurs est égale à la valeur du travail de l'étudiant, moins le salaire de l'étudiant. Ces deux valeurs ont été estimées à partir des réponses à l'enquête menée auprès des employeurs participant aux programmes PSPÉ, administrés par les partenaires de mise en œuvre. Le salaire de l'étudiant est estimé à partir des données salariales déclarées par l'employeur. Le résultat de cette question est un chiffre quantifiable qui représente les paiements effectués en contrepartie du travail de l'étudiant. Il convient de noter que les employeurs peuvent tirer d'autres avantages de leur participation au programme, y compris ceux mentionnés dans la section II, et que bon nombre de ces avantages ont un impact financier. Par exemple, la possibilité de présélectionner les travailleurs sans avoir à s'engager pleinement dans un contrat peut réduire les coûts liés au recrutement; la participation au programme peut donner une bonne image d'un employeur qui « rend service » aux étudiants et leur offre des opportunités, ce qui peut avoir un effet bénéfique sur les relations publiques. Toutefois, ces avantages ne sont pas faciles à suivre et leur impact financier, dans la plupart des cas, reste subjectif; le modèle est donc une estimation prudente de l'avantage financier direct pour un employeur.

L'estimation de la Valeur du travail des étudiants est plus difficile, car elle repose sur un scénario théorique. Tout d'abord, on suppose que la Valeur du travail de l'étudiant est supérieure, ou au moins égale au Salaire de l'étudiant (si ce n'était pas le cas, on pourrait supposer que l'employeur ne se serait pas engagé pas dans une telle transaction). La Valeur du travail des étudiants est estimée en comprenant la valeur potentielle maximale de la contribution de l'employeur (c'est-à-dire le montant le plus élevé que les employeurs paieraient pour un étudiant du PSPÉ avant de remettre en question leur décision d'embauche).

Afin de calculer cette valeur, la question suivante a été posée aux employeurs qui ont participé au PSPÉ:

***«Quel est le salaire mensuel maximum que votre entreprise serait prête à payer pour cet employé, pour que vous soyez indifférent au fait de l'embaucher ou de ne pas l'embaucher?»***

[3] Cette étude définit le court terme comme se déroulant dans les deux ans à compter de la fin du programme.

La figure 5 présente un histogramme de l'utilité pour l'employeur (U\_Employer). Ce résultat est représenté par l'excédent moyen en dollars par mois que les employeurs retirent du stage PSPÉ. En moyenne, le salaire maximum que les employeurs seraient prêts à payer pour les étudiants du PSPÉ de l'échantillon est de 3 545 \$ par mois; ce chiffre est comparé aux 3 144 \$ en moyenne que les employeurs déclarent payer aux étudiants du PSPÉ par mois. Ainsi, selon leurs propres déclarations, les employeurs qui participent au PSPÉ en retirent un bénéfice moyen de 401 \$ par mois et par étudiant.

### Salaire versé par l'employeur par rapport à sa disposition à payer

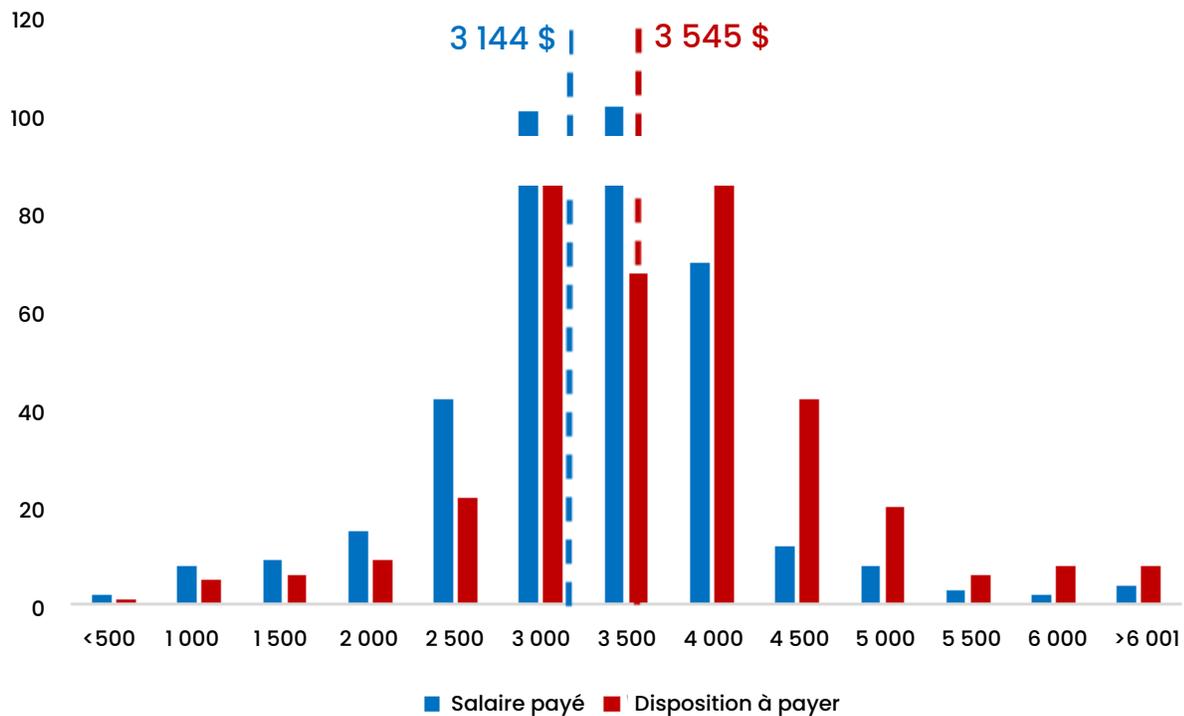


Figure 5: Répartition de l'excédent déclaré par l'employeur (\$/mois)

## Retombées du PSPÉ pour les étudiants

L'utilité ou le bénéfice financier du PSPÉ pour l'étudiant peut être défini par la fonction d'utilité suivante:

$$^u\text{Étudiant} = \text{Salaire perçu} - \text{Coût de l'opportunité}$$

En d'autres termes, la valeur financière du programme pour les étudiants est définie comme le salaire perçu dans le cadre du programme moins le coût de l'opportunité lié au temps et aux efforts. Il est essentiel de prendre en compte le coût de l'opportunité dans cette équation. En théorie, les étudiants participants auraient pu consacrer leur temps et leurs efforts à d'autres activités; ainsi, le programme ne crée de la valeur pour l'étudiant que si la participation au PSPÉ est plus intéressante que l'alternative la mieux adaptée.

Chaque facteur de la fonction d'utilité de l'étudiant est estimé à l'aide de questions posées aux étudiants qui ont participé au programme.

Tout d'abord, le salaire total moyen perçu par l'étudiant est estimé à l'aide de la question suivante:

**« Au cours de votre stage en vertu du Programme de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ), à combien s'élève/s'élevait votre salaire mensuel moyen avant impôts? Cette information est entièrement confidentielle et est utilisée pour déterminer la valeur du programme ».**

Ensuite, le coût de l'opportunité est estimé à l'aide de la question suivante:

**« Si vous n'aviez pas du tout participé au Programme de stages pratiques pour étudiants (PSPÉ), quel salaire mensuel moyen pensez-vous que vous auriez pu gagner au cours de la même période de travail? Cette information est entièrement confidentielle et est utilisée pour déterminer la valeur du programme ».**

La figure 6 montre la différence entre le salaire mensuel réel gagné par les étudiants dans le cadre du stage PSPÉ et le salaire mensuel moyen estimé dans le cadre de l'alternative la mieux adaptée. D'après leurs propres déclarations, les stages PSPÉ leur rapportent en moyenne 2 927 \$ par mois, alors que l'alternative la mieux adaptée leur rapporterait 1 889 \$ par mois. Ainsi, les **étudiants participant au PSPÉ déclarent recevoir, en moyenne, 1 182 \$** de plus par mois dans le cadre de leur stage que ce qu'ils auraient reçu dans le cadre de l'alternative la mieux adaptée.

La figure 7 montre la différence entre les salaires mensuels réels perçus par les étudiants dans le cadre du PSPÉ et le salaire le plus bas que les étudiants auraient été prêts à accepter dans le cadre du PSPÉ. Dans ce cas, les étudiants déclarent **en moyenne 221 \$/mois de revenus supplémentaires par rapport au salaire minimum qu'ils auraient été prêts à accepter**. Il est toutefois important de mettre l'accent sur deux points.

Tout d'abord, en moyenne, et dans presque toutes les disciplines, les étudiants participant au PSPÉ qui s'identifient comme des femmes ont tendance à déclarer qu'elles seraient prêtes à accepter un salaire minimum moins élevé que celui des hommes. Ensuite, dans presque toutes les disciplines, les étudiants participants qui s'identifient en tant que femmes ont également tendance à avoir reçu des salaires réels qui reflètent étroitement leur salaire minimum acceptable, tandis que ceux qui s'identifient en tant qu'hommes ont reçu des salaires nettement supérieurs à ce chiffre [4] —en d'autres mots, les résultats des personnes qui s'identifient en tant qu'hommes dans le groupe expérimental influencent le surplus mensuel de manière positive. Un examen plus approfondi de ces résultats par rapport à la conception, à la mise en œuvre et au contrôle de la qualité des programmes pourrait révéler des possibilités d'améliorer l'équité salariale entre les hommes et les femmes.

Dans l'ensemble, les figures 6 et 7 affichent toutes deux des chiffres positifs, ce qui suggère que les étudiants attribuent une valeur économique positive au PSPÉ, à la fois par rapport à l'alternative la mieux adaptée autre que le PSPÉ, et par rapport au salaire minimum jugé acceptable.

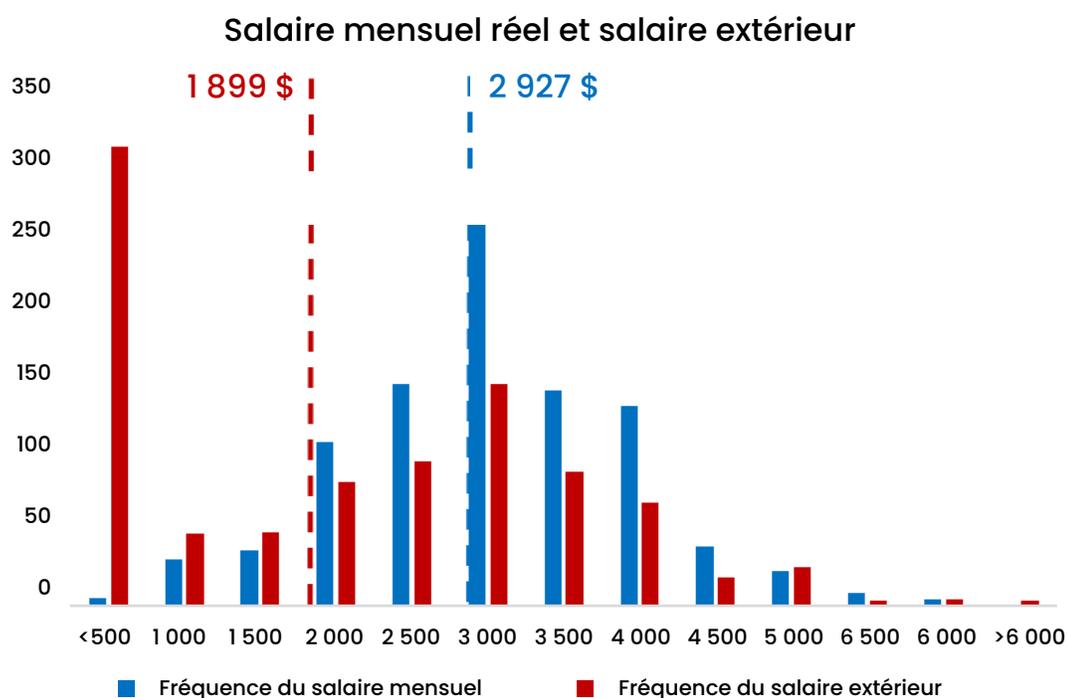


Figure 6: Salaire mensuel réel moins le salaire que l'étudiant s'attendrait à recevoir dans l'alternative la mieux adaptée

[4] Un salaire proche du salaire minimum acceptable est défini comme +/- 100 \$; un salaire supérieur au salaire minimum acceptable est défini comme + 101 \$ à 149 \$; un salaire nettement supérieur au salaire minimum acceptable est défini comme + 150 \$.

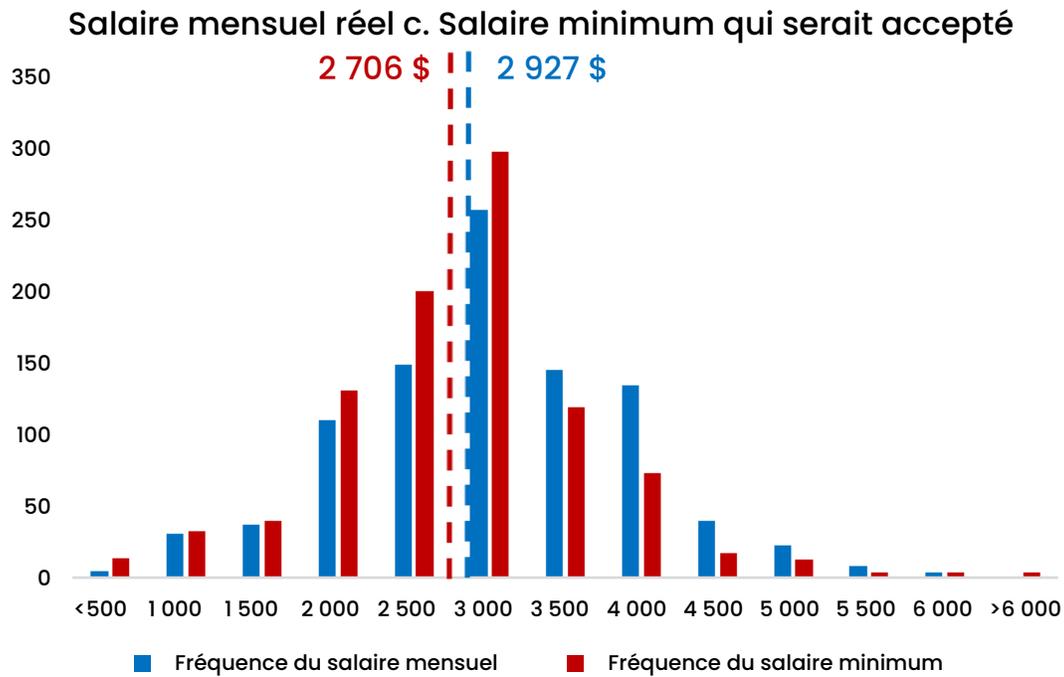


Figure 7: Salaire mensuel réel moins le salaire le plus bas que l'étudiant serait prêt à accepter pour travailler dans le cadre du PSPÉ

Ce modèle présume que l'utilité de l'étudiant moyen serait égale à zéro s'il recevait le salaire mensuel minimum jugé acceptable dans le cadre du PSPÉ, et que le coût de l'opportunité serait égal au salaire qu'il aurait gagné dans le cadre de l'alternative la mieux adaptée.

## Résultats et implications

Ce modèle théorique, qui s'appuie sur des données d'enquête relatives au traitement d'un vaste échantillon, suggère que le PSPÉ crée une valeur économique considérable, directe et à court terme, pour les employeurs comme pour les étudiants. Si l'on applique ces résultats à l'ensemble du PSPÉ (à savoir tous les étudiants, tous les employeurs et tous les partenaires de mise en œuvre), les avantages économiques directs dépassent l'investissement des contribuables dans le programme (le budget 2023 a alloué 197,7 millions de dollars au programme pour la période 2024-2025).

Les employeurs déclarent que chaque étudiant, en moyenne, crée une valeur de 401 \$ par mois pour leur entreprise. Sur les 847 observations de l'échantillon expérimental des employeurs (c'est-à-dire les échantillons de seulement huit partenaires), cela correspond à un **avantage net pour les employeurs de 339 647 \$ par mois, soit 1,36 million de dollars par période de stage.**[5]

Le modèle présume que chaque employeur n'engage qu'un seul étudiant. Cependant, de nombreux partenaires de mise en œuvre travaillent avec des employeurs qui recrutent plusieurs étudiants chaque année – dans certains cas, les plus grands employeurs peuvent recruter jusqu'à 30 étudiants.

De plus, on estime que l'étudiant moyen retire du programme un avantage financier supplémentaire de 1 038 \$ par mois ( $^{\text{U}}\text{Étudiant} = 2\,927 \$ - 1\,889 \$ = 1\,038 \$$ ). Cet avantage s'ajoute aux 401 \$ d'avantages sociaux gagnés par mois par l'employeur moyen. Avec 1 844 étudiants dans l'échantillon expérimental, cela correspond à un **avantage financier net pour les étudiants de 1,91 million de dollars par mois, soit jusqu'à 7,66 millions de dollars par période de stage.**[6]

Il s'agit probablement d'une estimation prudente car la valeur éducative du PSPÉ pour les étudiants n'est pas incluse dans le modèle. Alors que les salaires réels et potentiels sont facilement quantifiables, la valeur éducative comprend des avantages indirects qui ne sont pas directement quantifiables. La valeur éducative comprend notamment des éléments associés au développement personnel, tels que le fait d'être exposé à des perspectives différentes, à d'autres méthodes de résolution de problèmes, etc. Non seulement la valeur de cette expérience dans le cadre du PSPÉ n'est pas facilement quantifiable, mais elle n'est pas non plus facilement comparable à la valeur éducative potentielle d'autres programmes d'AIT, d'études universitaires ou du fait de ne pas travailler (par exemple, les loisirs, l'auto-apprentissage ou d'autres activités expérientielles telles que les voyages).

[5] suppose une période de stage de 4 mois.

[6] suppose une période de stage de 4 mois. .

## Modèle 2 : analyse de régression, avantages économiques à moyen terme et indirects

Alors que le premier modèle appliquait la théorie microéconomique pour construire une fonction d'utilité pour les étudiants et les employeurs permettant d'estimer la valeur économique directe et à court terme du PSPÉ, le second modèle utilise des régressions empiriques pour comparer les réponses dans les enquêtes auprès des étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Ceci a pour but d'estimer les impacts économiques à **moyen terme du programme et les avantages économiques indirects.**[7]

### Résultats et implications

#### Impact économique à moyen terme

Toutes les régressions tiennent compte des éléments suivants: taux horaire gagné par l'étudiant en 2022, âge de l'étudiant, statut d'inscription à l'établissement postsecondaire (temps plein ou temps partiel), spécialité (domaine d'études), province ou territoire, type d'établissement (collège, université), type de collectivité (urbaine, rurale, etc.) et genre. Les rangées en vert sont celles où le coefficient est important d'un point de vue statistique, et a peu de chances d'être attribuable au simple hasard.

Les étudiants du PSPÉ ne s'attendent pas à gagner un montant annuel plus important que le groupe de contrôle d'ici 2023 – en d'autres termes, il ne semble pas y avoir de « gain » immédiat pour les étudiants du PSPÉ en termes de salaires par rapport à ceux qui ne participent pas au PSPÉ, ou qui participent à d'autres programmes d'AIT. Cependant, un examen à moyen terme révèle une corrélation positive entre le PSPÉ et les revenus. Dans les quatre ans à venir (d'ici 2027), les étudiants du PSPÉ s'attendent à gagner un revenu annuel nettement supérieur à celui de leurs homologues (10 000 \$ de plus par an que les étudiants qui n'ont participé à aucun stage, et plus de 11 000 \$ de plus par an que les étudiants qui ont participé à d'autres programmes d'AIT).

Bien qu'il ne s'agisse que d'une estimation des revenus à venir (et que cela ne puisse donc pas être confirmé à ce stade), la régression montre que **le PSPÉ a un impact économique à moyen terme plus important que s'il n'existait pas et que s'il était comparé à d'autres programmes d'AIT.** Les raisons pour lesquelles les étudiants du PSPÉ s'attendent à gagner beaucoup plus que les étudiants des autres programmes d'AIT ne sont pas encore claires (les raisons de cette particularité méritent d'être étudiées plus en détail). Cependant, le PSPÉ peut influencer les futurs revenus de plusieurs façons: premièrement, le programme offre aux étudiants une expérience professionnelle concrète qui leur permet de mettre en pratique les compétences techniques ou professionnelles acquises au cours de leurs études; deuxièmement, le programme donne aux étudiants la possibilité d'acquérir des « compétences non techniques » qui sont de plus en plus recherchées par les employeurs, mais réputées difficiles à enseigner en classe.

[7] Cette étude définit le court terme comme se déroulant dans une période de 2 à 10 ans, à compter de la fin du programme.

En réalité, des enquêtes récentes menées par le CTIC sur les compétences recherchées dans l'économie numérique révèlent que les employeurs considèrent systématiquement que des compétences telles que la créativité, la communication, le travail d'équipe et l'esprit critique sont importantes ou obligatoires, voire parfois plus importantes que les compétences techniques. Les jeunes diplômés qui possèdent un ensemble de ces compétences – à la fois des compétences techniques et des compétences non techniques – sont probablement plus faciles à commercialiser et plus attrayants sur le marché du travail. Un troisième facteur peut également influencer la perception du potentiel de gain futur des étudiants du PSPÉ: le fait d'être exposé aux salaires du marché. En étant rémunérés pour leur travail dans le cadre du PSPÉ, les étudiants, ainsi que d'autres étudiants du PSPÉ dans leur réseau, obtiennent inmanquablement une certaine compréhension des taux du marché pour les postes qu'ils ont occupés. Ces connaissances, même à un niveau élémentaire, peuvent contribuer à informer les étudiants sur les salaires appropriés au moment de postuler à un emploi, et leur permettre de mieux négocier des salaires équitables. Cette constatation peut s'avérer particulièrement pertinente pour les femmes qui, d'après l'ensemble des données relatives au traitement, ont tendance à demander un salaire minimum inférieur à celui de leurs homologues masculins.

Au bout du compte, un potentiel de gain plus élevé a un impact économique direct à moyen terme. Des salaires plus élevés contribuent davantage à la base fiscale fédérale, provinciale ou territoriale, soutiennent l'activité économique et les dépenses, et permettent aux travailleurs de se constituer un patrimoine qui, en retour, peut profiter à l'ensemble de l'économie.

**Tableau 11: Estimations du potentiel de revenus futurs: Expérimental c. Contrôle, étudiants.**

Variable	Coefficient	Erreur type	Valeur p
Veillez donner votre meilleure estimation de votre futur revenu total avant impôts pour l'année 2023.	416,441	3 212,665	0,897
Veillez donner votre meilleure estimation de votre futur revenu total avant impôts pour l'année 2027.	9 773,981	4 053,876	0,016

**Tableau 12: Estimations du potentiel de revenus futurs: Groupe expérimental comparé aux étudiants participant à d'autres programmes d'AIT.**

Variable	Coefficient	Erreur type	value p
Veillez donner votre meilleure estimation de votre futur revenu total avant impôts pour l'année 2023	-1 879,411	3 836.522	0,624
Veillez donner votre meilleure estimation de votre futur revenu total avant impôts pour l'année.	11407,650	4773,114	0,017

## Impact économique indirect

### Impacts du PSPÉ sur l'emploi/le chômage

Bien que de nature idéaliste, les étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle ont été invités à estimer leur probabilité de trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme. Ce point est important, car la capacité des nouveaux candidats à être rapidement absorbés par le marché du travail – et donc à répondre à la demande des employeurs pour des postes de premier échelon – est un élément essentiel de l'efficacité du marché du travail; un marché du travail efficace est nécessaire pour soutenir une économie fonctionnelle et résiliente. Comme nous l'avons vu dans la section II, il existe une corrélation positive entre le PSPÉ et la perception des perspectives d'emploi après l'obtention du diplôme. En d'autres termes, par rapport aux étudiants du groupe de contrôle, les étudiants du PSPÉ sont 12 % plus susceptibles d'avoir confiance en leur capacité à trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme, et 12 % plus susceptibles de croire qu'ils trouveront un emploi dans leur domaine. Les étudiants du PSPÉ ont également plus tendance à croire qu'il est important de travailler pendant leurs études, et sont plus susceptibles de trouver une certaine satisfaction dans leur parcours universitaire.

La mesure des résultats en matière d'emploi des participants au PSPÉ au fil du temps est une proposition intéressante qui serait essentielle pour vérifier ces hypothèses et autres, et évaluer les effets à long terme de ce programme. Cependant, il y a des raisons de croire que le fait de participer au PSPÉ peut contribuer à rendre les étudiants plus employables ou plus attrayants sur le marché du travail. Les étudiants du PSPÉ ont notamment la possibilité de perfectionner leurs compétences existantes et d'en acquérir de nouvelles, de tester des parcours professionnels potentiels, et de créer des réseaux de pairs et des réseaux d'employeurs éventuels.

Les réseaux d'employeurs constitués par le biais des stages PSPÉ peuvent contribuer directement à des résultats positifs en matière d'emploi. Tout d'abord, le fait d'être en contact avec des employeurs permet aux étudiants de mieux comprendre les caractéristiques que les employeurs recherchent dans le cadre d'une embauche à temps plein, et d'adapter leurs parcours de développement des compétences et leurs demandes d'emploi afin de mieux répondre à ces besoins. Les stages du PSPÉ peuvent donner aux étudiants une connaissance directe des compétences techniques recherchées, des compétences non techniques essentielles (y compris la manière dont les employeurs évaluent ces compétences) et autres considérations, y compris les attentes des employés et les différences de culture d'entreprise; ces dernières sont en particulier des éléments qui peuvent être difficiles à cerner par le biais d'une offre d'emploi ou du site web d'une entreprise. En second lieu, des réseaux d'employeurs bien établis peuvent aider les étudiants à se tenir au courant des possibilités d'emploi. Par exemple, une étude récente du CTIC révèle que dans les secteurs numériques tels que les technologies créatives et les secteurs « non numériques » tels que le commerce de détail et de l'accueil et de l'hôtellerie, les méthodes de recrutement informelles sont courantes.

En d'autres termes, bien que les employeurs puissent publier des offres d'emploi sur leurs sites web ou sur des tableaux d'affichage, le bouche-à-oreille et les recommandations peuvent être tout aussi importants, si ce n'est plus, dans le processus d'embauche. Enfin, le fait d'être en contact avec différents employeurs par le biais du PSPÉ peut avoir des retombées directes au niveau de l'emploi. En d'autres termes, les étudiants participants peuvent être embauchés à temps plein par les employeurs, ce qui est particulièrement le cas des étudiants qui participent au PSPÉ pendant leur dernière année d'études. Comme nous l'avons vu dans la section II, un peu moins de la moitié (48 %) des employeurs du PSPÉ déclarent avoir embauché des étudiants du PSPÉ ou de l'AIT après l'obtention de leur diplôme. Bien qu'il ne soit pas possible d'obtenir des données sur les taux de « conversion » des étudiants du PSPÉ sans s'appuyer sur les données fournies par les employeurs, d'autres recherches indiquent qu'il en est ainsi dans la pratique. Par exemple, la recherche du CTIC pour le secteur de la technologie créative en Colombie-Britannique révèle que dans environ 50 % des cas, les employeurs « convertissent » les étudiants de l'AIT en employés à temps plein.

## Impact du PSPÉ sur l'emploi pertinent et le sous-emploi

Pour finir, les étudiants du PSPÉ déclarent des niveaux de confiance en leurs compétences nettement plus élevés que les étudiants inscrits à d'autres programmes d'AIT et que ceux qui ne participent pas du tout à l'AIT. Comme nous l'avons mentionné dans la section II, les étudiants du PSPÉ sont plus susceptibles de faire état de compétences solides en rédaction, en communication, en numérotation, en créativité et en innovation, en lecture et en collaboration, ainsi que d'une plus grande capacité d'adaptation.

Bien qu'il soit nécessaire d'approfondir les recherches pour découvrir les raisons des différences de perception des niveaux de compétences entre les étudiants du PSPÉ et les autres étudiants en AIT, il n'en demeure pas moins que des compétences plus solides (et sans doute la confiance en ces compétences) sont essentielles pour atténuer les résultats indésirables sur le marché du travail, y compris le sous-emploi.

Bien que les étudiants du PSPÉ soient également plus susceptibles que leurs homologues ne participant pas au PSPÉ de croire qu'ils trouveront un emploi dans leur domaine après avoir obtenu leur diplôme, le fait de disposer d'un ensemble de compétences plus solide (et adapté aux besoins sectoriels) perfectionné grâce à l'apprentissage intégré au travail peut influencer sur la capacité à trouver un emploi à temps plein qui corresponde aux objectifs et aux besoins de la formation ou de la personne concernée.

Les cas où l'emploi ne correspond pas aux besoins du travailleur sont souvent qualifiés de sous-emploi. Les exemples de sous-emploi sont les suivants: les personnes qui travaillent moins d'heures qu'elles ne le souhaiteraient, les personnes qui occupent des postes qui ne correspondent pas à leur formation et les personnes qui occupent des postes qui ne correspondent pas à leurs besoins financiers. Le premier exemple (travail à temps partiel, alors qu'un temps plein serait souhaitable) est qualifié de sous-emploi « visible », tandis que les deux derniers exemples relèvent de la catégorie du sous-emploi « invisible ». Dans les deux cas, les besoins en matière d'emploi ne sont pas satisfaits et peuvent contribuer au chômage, voire au chômage de longue durée (lorsque les personnes sont au chômage pendant une période prolongée, elles peuvent renoncer à chercher du travail). Des taux élevés de sous-emploi sont à l'origine d'un marché du travail instable et d'une inefficacité économique.

Bien que les conditions économiques jouent un rôle dans la recherche d'un emploi intéressant, et que certaines données récentes suggèrent que le sous-emploi pourrait être en hausse en raison du ralentissement de l'économie mondiale, les jeunes diplômés dotés de compétences solides répondant aux besoins sectoriels (et capables de mettre en valeur et de faire valoir ces compétences grâce à leur expérience professionnelle antérieure) sont mieux placés pour trouver un emploi à temps plein intéressant qui corresponde à leurs objectifs.

## Conclusion

---

L'AIT de haute qualité est reconnu comme un outil efficace pour améliorer l'employabilité, l'adaptabilité et l'efficacité personnelle des étudiants dans le monde entier. La présente étude a mis en évidence les constatations existantes au sujet des résultats de l'AIT pour les étudiants, et a exploré les types de contributions offertes par le programme PSPÉ du Canada en particulier. En tant que type d'AIT de haute qualité (à savoir rémunéré, avec un soutien offert aux étudiants et aux employeurs qui comprend souvent une formation et une réflexion en continu), le programme PSPÉ améliore les compétences et les attributs professionnels des étudiants. Il offre également aux employeurs un moyen de contrôler les nouveaux employés et d'avoir accès aux nouveaux talents.

Au-delà de l'acquisition de compétences, d'attributs et de réseaux, le programme PSPÉ a des retombées économiques directes à court terme et à moyen terme, tant pour les étudiants que pour les employeurs. Les données suggèrent également que le programme peut offrir des avantages économiques indirects à la société, y compris en aidant les étudiants à trouver un emploi intéressant au cours de leur cursus et après l'obtention de leur diplôme, en influençant l'augmentation des revenus futurs et en améliorant les compétences essentielles qui rendent les jeunes diplômés plus attrayants sur le marché de l'emploi. Les avantages économiques directs et indirects à moyen terme deviennent évidents lorsqu'on compare la valeur du PSPÉ à celle d'autres programmes d'AIT, ce qui suggère que le programme est plus performant que d'autres initiatives d'apprentissage intégré au travail.

La présente étude a permis d'examiner en détail le programme PSPÉ et l'AIT au Canada à partir de données autodéclarées. Les futures recherches dans ces domaines devront prendre en compte l'adoption d'un modèle longitudinal (par exemple, en interrogeant à nouveau les étudiants plus tard dans leur carrière, afin d'évaluer leur poste et leur salaire) ou d'un modèle « avant-après », de manière à examiner l'évolution des résultats d'apprentissage avant et après la participation au programme PSPÉ. Quoi qu'il en soit, cette recherche suggère que le PSPÉ fait partie intégrante du développement de la main-d'œuvre canadienne et qu'il continue d'offrir des résultats positifs importants aux étudiants et aux employeurs partout au Canada.

## References

---

*Veillez noter que la plupart des références ne sont disponibles qu'en anglais. Si une version française existe, la traduction du titre en question sera indiquée dans les annexes ci-dessous*

Academica Group. (2016). "Taking the Pulse of Work-Integrated Learning in Canada." Business/Higher Education Roundtable. <https://www.bher.ca/sites/default/files/documents/2020-08/BHER-Academica-report-full.pdf>

Adamczyk, A., Crawford, K., & Kim, Y. (2022). *Assessing the Benefits of College Internships at a Hispanic Serving Institution*. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(4), 432–449. <https://doi.org/10.1177/15381927211041685>

Baert, B. S., Neyt, B., Siedler, T., Tobback, I., & Verhaest, D. (2021). Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment. *Economics of Education Review*, 83, 102141. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>

Bell, A., Bartimote, K., Mercer-Mapstone, L., & Moran, G. (2021). *Exploring benefits and challenges of online Work Integrated Learning for equity students*. Report from National Centre for Student Equity in Higher Education. [https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell\\_USYD\\_EquityOnlineWIL\\_FINAL.pdf](https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell_USYD_EquityOnlineWIL_FINAL.pdf)

Bowen, T. (2018). Becoming professional: Examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1148–1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1231803>

Brooks, R., & Youngson, P. (2016). Undergraduate work placements: an analysis of the effects on career progression. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1563–1578. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2014.988702>

Burford, S., Cooper, L., & Miller, F. (2020). Stolen Knowledge: Student Knowing in Workplace Practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(2), 163–176.

Business/Higher Education Roundtable. (2019). *Pre-budget consultations in advance of Budget 2019*. Available at: [BHER Pre-Budget 2019 submission](#)

Canadian Federation of Independent Business. (2018). *Hire Education: Connecting Youth and Small businesses for the jobs of today*. [https://www.cfib-fcei.ca/hubfs/legacy/2018-10/Youth%20Employment\\_FINAL.pdf](https://www.cfib-fcei.ca/hubfs/legacy/2018-10/Youth%20Employment_FINAL.pdf)

Caldicott, J. B. (2020). *Towards self-authorship in tourism education: The role of a Work Integrated Learning (WIL) program*—Southern Cross University [PhD Dissertation, Southern Cross University]. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Towards-self-authorship-in-tourism-education-the/991012875900202368>

Camacho, L. F. (2019). Cooperative Education and Its Impact on the Student Learning Outcomes of Business Undergraduate Students: A Case Study [PhD Dissertation]. Drexel University.

Conference Board of Canada. (2021). *Work-integrated learning in the post COVID-19 World*. [https://www.conferenceboard.ca/temp/e96c2154-64ec-48e8-931a-15e33c6293df/10942\\_Work%20Integrated%20Learning\\_IP.pdf](https://www.conferenceboard.ca/temp/e96c2154-64ec-48e8-931a-15e33c6293df/10942_Work%20Integrated%20Learning_IP.pdf)

Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail (ECAIT) Canada. (n.d.). DÉFINITIONS RELATIVES À L'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>

Department of Industry and PhillipsKPA. (2014). Engaging Employers in Work Integrated Learning: Current State and Future Priorities. [https://www.phillipskpa.com.au/dreamcms/app/webroot/files/files/PhillipsKPA\\_WIL%20Research%20Report.pdf](https://www.phillipskpa.com.au/dreamcms/app/webroot/files/files/PhillipsKPA_WIL%20Research%20Report.pdf)

Dietz, G. A. (2022). A Narrative Exploration of the Influences of Internship Experiences on the Identities of Black Engineers [PhD Dissertation]. U of Florida.

Drewery, D., Pretti, T. J., & 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), 275–288.

Drysdale, M. T. B., Callaghan, S. A., & Dhanota, A. (2020). Sense of belonging of sexual minority students participating in work-integrated learning programs. *Education + Training*, 63(2), 182–194. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0156>

Drysdale, M. T. B., Frost, N., & McBeath, M. (2015). How often do they change their minds and does work-integrated learning play a role? An examination of 'major changers' and career certainty in higher education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(2), 145–152.

Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2012). Self-concept and tacit knowledge: Differences between cooperative and non-cooperative education students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 13(3), 169–180.

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

Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, 31(5–6), 478–488. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240>

Durham, S., Jordan, H., Naccarella, L., & Russell, M. (2020). Work-integrated learning and skill development in a Master of Public Health program: Graduate perspectives. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(4), 9–26. <https://doi.org/10.53761/1.17.4.2>

Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228–241. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015>

Emploi et Développement social Canada. (2022, May 31). Évaluation du Programme de stages pratiques pour étudiants. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/programme-stages-pratiques-etudiants.html>

Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education + Training*, 52(1), 76–88. <https://doi.org/10.1108/0040091101017690>

Gouvernement du Canada. (2023, March 01). Normes du travail fédérales pour les stagiaires et les étudiants stagiaires <https://www.canada.ca/fr/services/emplois/milieu-travail/normes-travail-federales/stagiaires.html>

Gouvernement de l'Ontario. (2023, April 28). Votre guide de la Loi sur les normes d'emploi. <https://www.ontario.ca/fr/document/votre-guide-de-la-loi-sur-les-normes-demploi-0>

Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates: Internships & graduate employability. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348–372. <https://doi.org/10.1111/hequ.12055>

Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(2), 99–115.

Jackson, D. (2015). Career choice status among undergraduates and the influence of work-integrated learning. *Australian Journal of Career Development*, 24(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1038416215570043>

Jackson, D. (2017a). Using work-integrated learning to enhance career planning among business undergraduates. *Australian Journal of Career Development*, 26(3), 153–164. <https://doi.org/10.1177/1038416217727>

Jackson, D. (2017b). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>

Jackson, D., & Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81(4), 723–739. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x>

Jackson, D., & Collings, D. (2018). The influence of Work-Integrated Learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment. *Higher Education*, 76(3), 403–425. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0216-z>

Jackson, D., & Dean, B. A. (2022). The contribution of different types of work-integrated learning to graduate employability. *Higher Education Research and Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>

Jackson, D., Rowbottom, D., Ferns, S., & McLaren, D. (2017). Employer understanding of Work-Integrated Learning and the challenges of engaging in work placement opportunities. *Studies in Continuing Education, 39*(1), 35–51. <https://core.ac.uk/download/pdf/84887974.pdf>.

Jackson, D., & Rowe, A. (2022). Impact of work-integrated learning and co-curricular activities on graduate labour force outcomes. *Studies in Higher Education, 1–17*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2145465>

Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education, 21*(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281>

Kilpatrick, S. (2019). Visualizing the future: Work-integrated learning and the psychosocial and professional development of undergraduates [PhD Dissertation, University of Mississippi]. *Electronic Theses and Dissertations*. <https://egrove.olemiss.edu/etd/1551>

MacDonald, K., Cameron, C., Brimble, M., Freudenberg, M., & English, D. (2014). Realizing the Professional Within: The Effect of Work Integrated Learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 15*(2), 159–178.

Martin, A. J., & Rees, M. (2019a). Student Insights: Developing T-Shaped Professionals through Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning, 20*(4), 365–374.

Martin, A. J., & Rees, M. (2019b). Student Insights: The Added Value of Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning, 20*(2), 189–199.

Martin, S., & Rouleau, B. (2020). Exploration du travail, de l'apprentissage et du travail intégré dans l'apprentissage au Canada à partir de l'Étude longitudinale et internationale des adultes. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/89-648-X2020001>

McRae, N., Pretti, T. J., & Church, D. (2018). *Work-Integrated Learning Quality Framework, AAA\**. [https://cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Resource%20Hub/wil\\_quality\\_framework\\_-\\_aaa\\_-\\_for\\_posting.pdf](https://cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Resource%20Hub/wil_quality_framework_-_aaa_-_for_posting.pdf)

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework, Skills for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf)

Parker, E. T., Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2016). The differential effects of internship participation on end-of-fourth-year GPA by demographic and institutional characteristics. *Journal of College Student Development, 57*(1), 104–109. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0012>

Pennaforte, A. (2016). A behavior focused assessment of co-op performance: A comparison of co-op and non-co-op graduating students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 17*(1), 61–74.

- Pretti, T. J., Parrott, P. A. W., Hoskyn, K., Fannon, A. M., Church, D., & Arsenault, C. (2020). The role of work-integrated learning in the development of entrepreneurs. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 451–466.
- Purdie, F., Ward, L. J., McAdie, T. M., King, N., & Drysdale, M. (2013). Are work-integrated learning (WIL) students better equipped psychologically for work post-graduation than their non-work-integrated learning peers? Some initial findings from a UK university. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(2), 117–125.
- Raelin, J., Bailey, M., Hamann, J., Pendleton, L., Reisberg, R., & Whitman, D. (2014). The gendered effect of cooperative education, contextual support, and self-efficacy on undergraduate retention. *Journal for Engineering Education*, 103(4), 599–624. <https://doi.org/10.1002/jee.20060>
- Ramirez, N., Main, J., & Ohland, M. (2015). *Academic Outcomes of Cooperative Education Participation*. Purdue University Purdue e-Pubs.
- Reddan, G. (2016). The role of work-integrated learning in developing students' perceived work self-efficacy. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(4), 423–436.
- Rigsby, J. T., Addy, N., Herring, C., & Polledo, D. (2013). An examination of internships and job opportunities. *Journal of Applied Business Research*, 29(4), 1131–1144. <https://doi.org/10.19030/jabr.v29i4.7921>
- Rothman, M., & Sisman, R. (2016). Internship impact on career consideration among business students. *Education + Training*, 58(9), 1003–1013. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2015-0027>
- Samuelson, C., & Litzler, E. (2013). Seeing the Big Picture: The Role that Undergraduate Work Experiences Can Play in the Persistence of Female Engineering Undergraduates. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia*. <https://doi.org/10.18260/1-2--22443>
- Sattler, P., & Peters, J. (2012). L'apprentissage intégré au travail et les diplômés du niveau postsecondaire: Le point de vue des employeurs de l'Ontario. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/WIL-Employer-Survey-ENG.pdf>
- Sattler, P., & Peters, J. (2013). L'apprentissage intégré au travail et les diplômés du niveau postsecondaire: Le point de vue des employeurs de l'Ontario. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/lapprentissage-integre-au-travail-et-les-diplomes-du-niveau-postsecondaire-le-point-de-vue-des-employeurs-de-lontario/>
- Smith, C., Ferns, S., & Russell, L. (2019). Placement Quality Has a Greater Impact on Employability than Placement Structure or Duration. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1), 15–29.
- Thompson, M. N., Perez-Chavez, J., & Fetter, A. (2021). Internship experiences among college students attending an HBC: A longitudinal grounded theory exploration. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 589–607. <https://doi.org/10.1177/1069072721992758>

Tiessen, R., Grantham, K., & Cameron, J. (2018). The relationship between experiential learning and career outcomes for alumni of international development studies programs in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(3), 23–42.

Wolinsky-Nahmias, Y., & Auerbach, A. H. (2022). Evaluating the design and benefits of internship programs. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 584–604. <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481>

Wolniak, G. C., & Engberg, M. E. (2019). Do “high-impact” college experiences affect early career outcomes? *The Review of Higher Education*, 42(3), 825–858. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0021>

Wyonch, R. (2020). Work-ready graduates: The role of co-op programs in labour market success. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3520206>

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

## Annexe A : Études sur l'impact de l'AIT en matière de performances et d'expérience universitaires

Étude	Pays	Discipline	Type d'AIT
Adamczyk, A., Crawford, K., & Kim, Y. (2022). Assessing the benefits of college internships at a Hispanic serving institution. <i>Journal of Hispanic Higher Education</i> , 21(4), 432–449. <a href="https://doi.org/10.1177/15381927211041685">https://doi.org/10.1177/15381927211041685</a>	É.-U.	Psychologie, économie, sociologie, justice pénale, criminologie, sciences humaines, société et droit, sciences politiques, administration publique, gestion et sciences	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré
Bell, A., Bartimote, K., Mercer-Mapstone, L., & Moran, G. (2021). Exploring benefits and challenges of online work integrated learning for equity students. <i>Report from the National Centre for Student Equity in Higher Education</i> . <a href="https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell_USYD_EquityOnlineWIL_FINAL.pdf">https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell_USYD_EquityOnlineWIL_FINAL.pdf</a>	Australie et É.-U.	Santé et médecine, sciences sociales, sciences humaines, sport et loisirs, sciences, ingénierie, éducation, gestion et beaux-arts	Internat d'enseignement non rémunéré
Drysdale, M. T. B., Frost, N., & McBeath, M. L. (2015). How often do they change their minds and does work-integrated learning play a role? An examination of "major changers" and career certainty in higher education. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 16(2), 145–152.	Canada	Ingénierie	Programme coopératif
Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(1), 69–79.	Canada	Études de santé appliquées, arts, ingénierie, études environnementales, mathématiques et sciences	Programme coopératif
Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. <i>Journal of Education and Work</i> , 31(5–6), 478–488. <a href="https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240">https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240</a>	Canada	Études de santé appliquées, arts, ingénierie, études environnementales, mathématiques et sciences	Programme coopératif
MacDonald, K., Cameron, C., Brimble, M., Freudenberg, M., & English, D. (2014). Realizing the professional within: The effect of work integrated learning. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(2), 159–178.	Australie	Commerce	Internat d'enseignement rémunéré

Parker, E. T., Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2016). The differential effects of internship participation on end-of-fourth-year GPA by demographic and institutional characteristics. <i>Journal of College Student Development</i> , 57(1), 104–109. <a href="https://doi.org/10.1353/csd.2016.0012">https://doi.org/10.1353/csd.2016.0012</a>	É.-U.	Arts libéraux	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
Purdie, F., Ward, L. J., McAdie, T. M., King, N., & Drysdale, M. (2013). Are work-integrated learning (WIL) students better equipped psychologically for work post-graduation than their non-work-integrated learning peers? Some initial findings from a UK university. <i>Asia-Pacific Journal of Co-operative Education</i> , 14(2), 117–125.	R.-U.	Multidisciplinaire	Types d'AIT non précisés
Raelin, J., Bailey, M., Hamann, J., Pendleton, L., Reisberg, R., & Whitman, D. (2014). The gendered effect of cooperative education, contextual support, and self-efficacy on undergraduate retention. <i>Journal for Engineering Education</i> , 103(4), 599–624. <a href="https://doi.org/10.1002/jee.20060">https://doi.org/10.1002/jee.20060</a>	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif
Ramirez, N., Main, J., & Ohland, M. (2015). Academic outcomes of cooperative education participation. <i>2015 ASEE Annual Conference &amp; Exposition, Seattle, Washington</i> .	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif
Samuelson, C., & Litzler, E. (2013). Seeing the big picture: The role that undergraduate work experiences can play in the persistence of female engineering undergraduates. <i>2013 ASEE Annual Conference &amp; Exposition, Atlanta, Georgia</i> . <a href="https://doi.org/10.18260/1-2--22443">https://doi.org/10.18260/1-2--22443</a>	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Sattler, P., & Peters, J. (2013). 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. <a href="https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO-WIL-Graduating-Students-Phase-II_FR.pdf">https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO-WIL-Graduating-Students-Phase-II_FR.pdf</a>	Canada	Multidisciplinaire (disciplines collégiales et universitaires)	Stage coopératif, stage clinique, stage pratique, internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, projet de recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Zegwaard, K. E., & McCurdy, S. (2014). The influence of work-integrated learning on motivation to undertake graduate studies. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(1), 13–28.	Nouvelle-Zélande	Science	Co-op

## Annexe B : Études sur l'impact de l'AIT en matière d'employabilité et de préparation à l'emploi des étudiants

Étude	Pays	Discipline	Type d'AIT
Adamczyk, A., Crawford, K., & Kim, Y. (2022). Assessing the benefits of college internships at a Hispanic serving institution. <i>Journal of Hispanic Higher Education</i> , 21(4), 432–449. <a href="https://doi.org/10.1177/15381927211041685">https://doi.org/10.1177/15381927211041685</a>	É.-U.	Psychologie, économie, sociologie, justice pénale, criminologie, sciences humaines, société et droit, sciences politiques, administration publique, gestion et sciences	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré
Baert, B. S., Neyt, B., Siedler, T., Tobback, I., & Verhaest, D. (2021). Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment. <i>Economics of Education Review</i> , 83, Article 102141. <a href="https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141">https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141</a>	Belgique[8]	Sciences humaines et sociales, sciences et ingénierie	Internat d'enseignement non rémunéré
Bell, A., Bartimote, K., Mercer-Mapstone, L., & Moran, G. (2021). Exploring benefits and challenges of online work integrated learning for equity students. <i>Report from the National Centre for Student Equity in Higher Education</i> . <a href="https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell_USYD_EquityOnlineWIL_FINAL.pdf">https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2021/08/Bell_USYD_EquityOnlineWIL_FINAL.pdf</a>	Australie et É.-U.	Santé et médecine, sciences sociales, sciences humaines, sport et loisirs, sciences, ingénierie, éducation, gestion et beaux-arts	Internat d'enseignement non rémunéré
Bowen, T. (2018). Becoming professional: Examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities. <i>Studies in Higher Education</i> , 43(7), 1148–1159. <a href="https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1231803">https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1231803</a>	Canada	Études sur les communications et les technologies	Internat d'enseignement non rémunéré
Burford, S., Cooper, L., & Miller, F. (2020). Stolen knowledge: Student knowing in workplace practice. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 21(2), 163–176.	Australie	Interdisciplinaire; comprend le journalisme et la conception graphique	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)

[8] Nous avons inclus cette étude, bien qu'elle ait été réalisée en dehors des cinq pays qui font l'objet de cette synthèse des connaissances, parce qu'elle a utilisé une expérience pour développer ses résultats et qu'elle constitue donc un bon complément aux données autodéclarées.

Caldicott, J. B. (2020). <i>Towards self-authorship in tourism education: The role of a Work Integrated Learning (WIL) program—Southern Cross University</i> [PhD Dissertation, Southern Cross University]. <a href="https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Towards-self-authorship-in-tourism-education-the/991012875900202368">https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Towards-self-authorship-in-tourism-education-the/991012875900202368</a>	Australie	Études sur le tourisme	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré
Camacho, L. F. (2019). <i>Cooperative education and its impact on the student learning outcomes of business undergraduate students: A case study</i> [PhD Dissertation, Drexel University].	É.-U.	Commerce	Programme coopératif
Dietz, G. A. (2022). <i>A narrative exploration of the influences of internship experiences on the identities of Black engineers</i> [PhD Dissertation, University of Florida].	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif et internat d'enseignement non rémunéré
Drysdale, M. T. B., Callaghan, S. A., & Dhanota, A. (2020). Sense of belonging of sexual minority students participating in work-integrated learning programs. <i>Education + Training</i> , 63(2), 182–194. <a href="https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0156">https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0156</a>	Canada	Arts, commerce, ingénierie, études environnementales, études de santé, mathématiques et sciences	Programme coopératif
Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2012). Self-concept and tacit knowledge: Differences between cooperative and non-cooperative education students. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> 13(3), 169–180.	Canada	Arts, commerce, ingénierie, études environnementales, études de santé, mathématiques et sciences	Programme coopératif
Durham, S., Jordan, H., Naccarella, L., & Russell, M. (2020). Work-integrated learning and skill development in a Master of Public Health program: Graduate perspectives. <i>Journal of University Teaching and Learning Practice</i> , 17(4), 9–26. <a href="https://doi.org/10.53761/1.17.4.2">https://doi.org/10.53761/1.17.4.2</a>	Australie	Santé publique	Recherche appliquée
Emploi et Développement social Canada. (2022, Mai 31). Évaluation du Programme de stages pratiques pour étudiants [Éducation et sensibilisation]. <a href="https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/programme-stages-pratiques-etudiants.html">https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/programme-stages-pratiques-etudiants.html</a>	Canada	Sciences, technologie, ingénierie, mathématiques, commerce, sciences sociales et humaines, et autres disciplines	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré

Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. <i>Education + Training</i> , 52(1), 76–88. <a href="https://doi.org/10.1108/00400911011017690">https://doi.org/10.1108/00400911011017690</a>	É.-U.	Commerce	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates: Internships & graduate employability. <i>Higher Education Quarterly</i> , 68(3), 348–372. <a href="https://doi.org/10.1111/hequ.12055">https://doi.org/10.1111/hequ.12055</a>	R.-U.	Tous les programmes universitaires, à l'exception de l'école de formation aux soins de santé et aux services sociaux	Internat d'enseignement rémunéré
Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 14(2), 99–115.	Australie	Commerce, droit, études sur les loisirs, gestion d'événements, ingénierie, sciences de la santé et enseignement	Stage, internat d'enseignement, stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D. (2015). Career choice status among undergraduates and the influence of work-integrated learning. <i>Australian Journal of Career Development</i> , 24(1), 3–14. <a href="https://doi.org/10.1177/1038416215570043">https://doi.org/10.1177/1038416215570043</a>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement non rémunéré
Jackson, D. (2017a). Using work-integrated learning to enhance career planning among business undergraduates. <i>Australian Journal of Career Development</i> , 26(3), 153–164. <a href="https://doi.org/10.1177/1038416217727">https://doi.org/10.1177/1038416217727</a>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement non rémunéré
Jackson, D. (2017b). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. <i>Higher Education</i> , 74(5), 833–853. <a href="https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2">https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2</a>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement non rémunéré

Jackson, D., & Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. <i>Higher Education</i> , 81(4), 723–739. <a href="https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x">https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x</a>	Australie	Industries commerciales et créatives	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, stages pratiques, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D., & Collings, D. (2018). The influence of work-integrated learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment. <i>Higher Education</i> , 76(3), 403–425. <a href="https://doi.org/10.1007/s10734-017-0216-z">https://doi.org/10.1007/s10734-017-0216-z</a>	Australie	Affaires, droit, études sur les loisirs, gestion d'événements, ingénierie, sciences de la santé et enseignement	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D., & Dean, B. A. (2022). The contribution of different types of work-integrated learning to graduate employability. <i>Higher Education Research &amp; Development</i> , 42(1), 93–110. <a href="https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638">https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638</a>	Australie	Sciences, technologies de l'information, ingénierie, architecture, agriculture, études environnementales, enseignement, études relatives à la santé, gestion, commerce, sciences sociales et beaux-arts	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D., & Rowe, A. (2022). Impact of work-integrated learning and co-curricular activities on graduate labour force outcomes. <i>Studies in Higher Education</i> , 1–17. <a href="https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2145465">https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2145465</a>	Australie	Sciences, technologies de l'information, ingénierie, architecture, agriculture, études environnementales, enseignement, études relatives à la santé, gestion, commerce, sciences sociales et beaux-arts	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. <i>Teaching in Higher Education</i> , 21(3), 266–286. <a href="https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281">https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281</a>	Australie et R.-U.	Commerce, tourisme, hôtellerie, loisirs et événements, gestion des ressources humaines, finance, comptabilité, gestion et autres disciplines professionnelles	Internat d'enseignement non rémunéré

<p>Kilpatrick, S. (2019). <i>Visualizing the future: Work-integrated learning and the psychosocial and professional development of undergraduates</i> [PhD Dissertation, University of Mississippi]. Electronic Theses and Dissertations. <a href="https://egrove.olemiss.edu/etd/1551">https://egrove.olemiss.edu/etd/1551</a></p>	É.-U.	Ingénierie, commerce, comptabilité	Internat d'enseignement rémunéré
<p>MacDonald, K., Cameron, C., Brimble, M., Freudenberg, M., &amp; English, D. (2014). Realizing the professional within: The effect of work integrated learning. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i>, 15(2), 159–178.</p>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement rémunéré
<p>Martin, A. J., &amp; Rees, M. (2019b). Student insights: The added value of work-integrated learning. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i>, 20(2), 189–199.</p>	Nouvelle-Zélande	Commerce, études sur le sport et l'activité physique, et autres disciplines	Internat d'enseignement non rémunéré
<p>Martin, S., &amp; 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. Statistique Canada. <a href="https://publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/89-648-x/89-648-x2020001-fra.pdf">https://publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/89-648-x/89-648-x2020001-fra.pdf</a></p>	Canada	Interdisciplinaire	Programme coopératif, internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré, stage pratique et stage en entreprise
<p>Pretti, T. J., Parrott, P. A. W., Hoskyn, K., Fannon, A. M., Church, D., &amp; Arsenault, C. (2020). The role of work-integrated learning in the development of entrepreneurs. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i>, 21(4), 451–466.</p>	Canada et R.-U.	Agroalimentaire, marketing, commerce international, ingénierie, informatique et nanotechnologie	Programme coopératif, AIT entrepreneurial et internat d'enseignement rémunéré
<p>Rigsby, J. T., Addy, N., Herring, C., &amp; Polledo, D. (2013). An examination of internships and job opportunities. <i>Journal of Applied Business Research</i>, 29(4), Article 1131. <a href="https://doi.org/10.19030/jabr.v29i4.7921">https://doi.org/10.19030/jabr.v29i4.7921</a></p>	É.-U.	Comptabilité	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)

Rothman, M., & Sisman, R. (2016). Internship impact on career consideration among business students. <i>Education + Training</i> , 58(9), 1003–1013. <a href="https://doi.org/10.1108/ET-04-2015-0027">https://doi.org/10.1108/ET-04-2015-0027</a>	É.-U.	Commerce	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
Samuelson, C., & Litzler, E. (2013). Seeing the big picture: The role that undergraduate work experiences can play in the persistence of female engineering undergraduates. <i>2013 ASEE Annual Conference &amp; Exposition, Atlanta, Georgia</i> . <a href="https://doi.org/10.18260/1-2--22443">https://doi.org/10.18260/1-2--22443</a>	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Sattler, P., & Peters, J. (2012). L'apprentissage intégré au travail et les diplômés du niveau postsecondaire : Le point de vue des employeurs de l'Ontario. <a href="https://heqco.ca/fr/pub/lapprentissage-integre-au-travail-et-les-diplomes-du-niveau-postsecondaire-le-point-de-vue-des-employeurs-de-lontario/">https://heqco.ca/fr/pub/lapprentissage-integre-au-travail-et-les-diplomes-du-niveau-postsecondaire-le-point-de-vue-des-employeurs-de-lontario/</a>	Canada	Commerce, marketing, ingénierie, enseignement, travail social et sciences sociales	Programme coopératif, stage en entreprise, internat d'enseignement (rémunération non précisée), apprentissage, stage pratique, apprentissage par le service communautaire et recherche appliquée
Smith, C., Ferns, S., & Russell, L. (2019). Placement quality has a greater impact on employability than placement structure or duration. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 20(1), 15–29.	Australie	Disciplines non indiquées	Internat d'enseignement (rémunération non précisée), stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Thompson, M. N., Perez-Chavez, J., & Fetter, A. (2021). Internship experiences among college students attending an HBC: A longitudinal grounded theory exploration. <i>Journal of Career Assessment</i> , 29(4), 589–607. <a href="https://doi.org/10.1177/1069072721992758">https://doi.org/10.1177/1069072721992758</a>	É.-U.	Plusieurs disciplines dont la biologie, la psychologie et les arts plastiques	Internat d'enseignement rémunéré

<p>Tiessen, R., Grantham, K., &amp; Cameron, J. (2018). The relationship between experiential learning and career outcomes for alumni of international development studies programs in Canada. <i>Canadian Journal of Higher Education</i>, 48(3), 23–42.</p>	Canada	Études sur le développement international	Programme coopératif, internat d'enseignement (rémunération non précisée), recherche appliquée, apprentissage par le service communautaire et stages en entreprise
<p>Wolinsky-Nahmias, Y., &amp; Auerbach, A. H. (2022). Evaluating the design and benefits of internship programs. <i>Journal of Political Science Education</i>, 18(4), 584–604. <a href="https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481">https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481</a></p>	É.-U.	Sciences politiques	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
<p>Wolniak, G. C., &amp; Engberg, M. E. (2019). Do “high-impact” college experiences affect early career outcomes? <i>The Review of Higher Education</i>, 42(3), 825–858. <a href="https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0021">https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0021</a></p>	É.-U.	STIM, commerce, sciences sociales, arts et lettres, enseignement, services de santé et d'aide à la personne, et autres domaines	Internat d'enseignement (rémunération non précisée) et apprentissage par le service communautaire
<p>Wyonch, R. (2020). Work-ready graduates: The role of co-op programs in labour market success. <i>SSRN Electronic Journal, Commentary</i> 562. <a href="https://doi.org/10.2139/ssrn.3520206">https://doi.org/10.2139/ssrn.3520206</a></p>	Canada	Enseignement, arts, sciences humaines, sciences sociales, commerce, sciences, mathématiques, informatique, ingénierie et études relatives à la santé	Programme coopératif
<p>Zegwaard, K. E., &amp; McCurdy, S. (2014). The influence of work-integrated learning on motivation to undertake graduate studies. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i>, 15(1), 13–28.</p>	Nouvelle-Zélande	Sciences	Programme coopératif

## Annexe C : Études sur l'impact de l'AIT en matière de compétences et de caractéristiques des étudiants

Étude	Pays	Discipline	Type d'AIT
Caldicott, J. B. (2020). <i>Towards self-authorship in tourism education: The role of a Work Integrated Learning (WIL) program—Southern Cross University</i> [PhD Dissertation, Southern Cross University]. <a href="https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Towards-self-authorship-in-tourism-education-the/991012875900202368">https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Towards-self-authorship-in-tourism-education-the/991012875900202368</a>	Australie	Études sur le tourisme	Internat d'enseignement rémunéré et non rémunéré
Camacho, L. F. (2019). <i>Cooperative education and its impact on the student learning outcomes of business undergraduate students: A case study</i> [PhD Dissertation, Drexel University].	É.-U.	Commerce	Programme coopératif
Emploi et Développement social Canada. (2022, May 31). Évaluation du Programme de stages pratiques pour étudiants. <a href="https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/programme-stages-pratiques-etudiants.html">https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/programme-stages-pratiques-etudiants.html</a>	Canada	Sciences, technologie, ingénierie, mathématiques, commerce, sciences sociales et humaines, et autres disciplines	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Dietz, G. A. (2022). <i>A narrative exploration of the influences of internship experiences on the identities of Black engineers</i> [PhD Dissertation, University of Florida].	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Drewery, D., Pretti, T. J., & Church, D. (2020). Contributions of work-integrated learning programs to organizational talent pipelines: Insights from talent managers. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 21(3), 275–288.	Canada	Sans objet	Programme coopératif
Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(1), 69–79.	Canada	Études de santé appliquées, arts, ingénierie, études environnementales, mathématiques et sciences	Programme coopératif

Drysdale, M. T. B., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. <i>Journal of Education and Work</i> , 31(5-6), 478-488. <a href="https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240">https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240</a>	Canada	Études de santé appliquées, arts, ingénierie, études environnementales, mathématiques et sciences	Programme coopératif
Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. <i>Higher Education, Skills and Work-Based Learning</i> , 4(3), 228-241. <a href="https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015">https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015</a>	R.-U.	Comptabilité, finances, gestion d'entreprise, économie, relations internationales, sciences politiques et sociologie	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 14(2), 99-115.	Australie	Commerce, droit, études sur les loisirs, gestion d'événements, ingénierie, sciences de la santé et enseignement	Stage, internat d'enseignement, stage pratique, recherche appliquée et apprentissage par le service communautaire
Jackson, D. (2015). Career choice status among undergraduates and the influence of work-integrated learning. <i>Australian Journal of Career Development</i> , 24(1), 3-14. <a href="https://doi.org/10.1177/1038416215570043">https://doi.org/10.1177/1038416215570043</a>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement non rémunéré
Jackson, D. (2017b). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. <i>Higher Education</i> , 74(5), 833-853. <a href="https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2">https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2</a>	Australie	Commerce	Internat d'enseignement non rémunéré
Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. <i>Teaching in Higher Education</i> , 21(3), 266-286. <a href="https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281">https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281</a>	Australie et R.-U.	Commerce, tourisme, hôtellerie, loisirs et événements, gestion des ressources humaines, finance, comptabilité, gestion et autres disciplines professionnelles	Internat d'enseignement non rémunéré

Kilpatrick, S. (2019). <i>Visualizing the future: Work-integrated learning and the psychosocial and professional development of undergraduates</i> [PhD Dissertation, University of Mississippi]. Electronic Theses and Dissertations. <a href="https://egrove.olemiss.edu/etd/1551">https://egrove.olemiss.edu/etd/1551</a>	É.-U.	Ingénierie, commerce, comptabilité	Internat d'enseignement rémunéré
MacDonald, K., Cameron, C., Brimble, M., Freudenberg, M., & English, D. (2014). Realizing the professional within: The effect of work integrated learning. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(2), 159–178.	Australie	Commerce	Internat d'enseignement rémunéré
Martin, A. J., & Rees, M. (2019a). Student Insights: Developing T-Shaped Professionals through Work-Integrated Learning. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 20(4), 365–374.	Nouvelle Zélande	Commerce, études sur le sport et sur l'activité physique, et autres disciplines	Internat d'enseignement non rémunéré
Martin, A. J., & Rees, M. (2019b). Student insights: The added value of work-integrated learning. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 20(2), 189–199.	Nouvelle Zélande	Commerce, études sur le sport et sur l'activité physique, et autres disciplines	Internat d'enseignement non rémunéré
Pennaforte, A. (2016). A Behavior Focused Assessment of Co-op Performance: A Comparison of Co-op and Non-Co-op Graduating Students. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 17(1), 61–74.	Canada	Études de santé appliquées, arts, ingénierie, études environnementales, mathématiques et sciences	Programme coopératif
Pretti, T. J., Parrott, P. A. W., Hoskyn, K., Fannon, A. M., Church, D., & Arsenault, C. (2020). The role of work-integrated learning in the development of entrepreneurs. <i>International Journal of Work-Integrated Learning</i> , 21(4), 451–466.	Canada et R.-U.	Agroalimentaire, marketing, commerce international, ingénierie, informatique et nanotechnologie	Programme coopératif, AIT entrepreneurial et internat d'enseignement rémunéré
Purdie, F., Ward, L. J., McAdie, T. M., King, N., & Drysdale, M. (2013). Are work-integrated learning (WIL) students better equipped psychologically for work post-graduation than their non-work-integrated learning peers? Some initial findings from a UK university. <i>Asia-Pacific Journal of Co-operative Education</i> , 14(2), 117–125.	R.-U.	Multidisciplinaire	Types d'AIT non précisés

Raelin, J., Bailey, M., Hamann, J., Pendleton, L., Reisberg, R., & Whitman, D. (2014). The gendered effect of cooperative education, contextual support, and self-efficacy on undergraduate retention. <i>Journal for Engineering Education</i> , 103(4), 599–624. <a href="https://doi.org/10.1002/jee.20060">https://doi.org/10.1002/jee.20060</a>	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif
Reddan, G. (2016). The Role of Work-Integrated Learning in Developing Students' Perceived Work Self-Efficacy. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 17(4), 423–436.	Australie	Sciences de l'activité physique	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
Samuelson, C., & Litzler, E. (2013). Seeing the big picture: The role that undergraduate work experiences can play in the persistence of female engineering undergraduates. <i>2013 ASEE Annual Conference &amp; Exposition, Atlanta, Georgia</i> . <a href="https://doi.org/10.18260/1-2--22443">https://doi.org/10.18260/1-2--22443</a>	É.-U.	Ingénierie	Programme coopératif et internat d'enseignement rémunéré
Wolinsky-Nahmias, Y., & Auerbach, A. H. (2022). Evaluating the design and benefits of internship programs. <i>Journal of Political Science Education</i> , 18(4), 584–604. <a href="https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481">https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481</a>	É.-U.	Sciences politiques	Internat d'enseignement (rémunération non précisée)
Zegwaard, K. E., & McCurdy, S. (2014). The influence of work-integrated learning on motivation to undertake graduate studies. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 15(1), 13–28.	Nouvelle Zélande	Sciences	Programme coopératif

## Annexe D : Méthodologie

---

### Méthodologie : Analyse documentaire

Afin de dresser une longue liste de ressources pertinentes, l'équipe de recherche a d'abord essayé de mettre en place une **stratégie de recherche exhaustive**. Nous avons interrogé des bases de données universitaires, notamment Education Source d'EBSCO, ERIC, la base de données de l'Institute of Education Sciences, et des bases de données multidisciplinaires telles que Web of Science, et Google Scholar. Nous avons utilisé les termes de recherche suivants dans chaque base de données :

- Education Source, (apprentissage intégré au travail) ET résultats
- Education Source, (apprentissage intégré au travail) OU AIT ET efficacité OU efficience
- Education Source, co opératif OU coopératif OU co-opératif OU co-op ET résultats OU effets OU résultats ET éducation
- Education Source, co-op ET résultats OU effets OU résultats ET éducation ET enseignement postsecondaire
- Education Source, stages ET efficacité OU efficience OU efficace OU réussite OU résultat ET canada OU canadien OU canadiens OU au canada PAS médical OU infirmier OU athlétique
- ERIC, « apprentissage intégré au travail » + résultats canadiens examinés uniquement en texte intégral par les pairs
- ERIC, « apprentissage intégré au travail » résultats examinés uniquement en texte intégral par les pairs
- ERIC, « apprentissage intégré au travail »
- ERIC, + « apprentissage intégré au travail » de qualité
- Google Scholar, « apprentissage intégré au travail » +canada +politique
- Google Scholar, efficacité « apprentissage intégré au travail »
- Google Scholar, stage en entreprise « apprentissage intégré au travail »
- Google Scholar, stage en entreprise « apprentissage intégré au travail » Canada
- Google Scholar, Liste des publications de l'auteur
- Web of Science, « apprentissage intégré au travail » ET évaluation ET efficacité

- Web of Science, « apprentissage intégré au travail » ET waterloo
- Web of Science, « apprentissage intégré au travail » OU AIT ET Canada
- Web of Science, « apprentissage intégré au travail » ET renouvellement des compétences
- Web of Science, « apprentissage intégré au travail » ET Waterloo
- Web of Science, THÈME « enseignement coopératif » + apprentissage +Canada
- Web of Science, THÈMES, « enseignement coopératif » + efficacité +Canada

Nous avons ensuite exclu les résultats comprenant les termes suivants : « évaluation », « médical », « soins infirmiers » et « athlétisme ». Nous avons exclu le terme « évaluation » parce que ces articles portaient sur la façon dont les employeurs et les intervenants en AIT des établissements d'enseignement postsecondaire évaluent l'apprentissage des étudiants, et nous avons exclu trois disciplines dans lesquelles l'AIT n'est pas rémunéré de façon conventionnelle. Nous avons également exclu les publications antérieures à 2010. Enfin, nous avons exclu les études portant uniquement sur l'impact économique de la participation à l'AIT, cette recherche faisant l'objet d'une synthèse des connaissances distincte. Une fois les termes de recherche ci-dessus utilisés au Canada, nous avons utilisé à nouveau ces mêmes mots clés, afin de trouver de la documentation pertinente aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande – des pays où les programmes d'enseignement coopératif et les stages fonctionnent de la même manière qu'au Canada, et où la recherche sur l'AIT est menée de façon régulière.

Cependant, nous avons constaté que les résultats générés par cette stratégie de recherche étaient souvent sans rapport avec le sujet de la présente étude. Par exemple, ces recherches ont généré des articles qui émettaient des hypothèses sur les éventuels avantages pour les étudiants d'une discipline particulière dans le cas où l'AIT serait normalisé dans ce domaine, ou qui décrivaient comment un programme d'AIT individuel dans un établissement particulier évaluait sa propre qualité. Il n'y avait aucun moyen de restreindre nos termes de recherche pour exclure ces types de résultats de notre longue liste. Nous sommes donc passés d'une stratégie de recherche exhaustive à une stratégie de recherche représentative, à partir de laquelle nous avons cherché à identifier des documents représentatifs de la plupart des autres travaux dans le domaine de l'évaluation de l'AIT et de la recherche sur les résultats. Les stratégies de recherche représentatives sont, par définition, non exhaustives ; par conséquent, il est possible que la longue liste que nous avons finalement établie ait négligé certaines études qui auraient pu correspondre à nos critères d'inclusion et d'exclusion. Bien que notre décision d'utiliser **une stratégie de recherche représentative** signifie que nous avons peut-être omis certaines études, nous avons conclu que les limites de notre tentative de recherche exhaustive étaient trop importantes à surmonter, et nous nous sommes donc concentrés sur la localisation des travaux les plus cités et les plus récents des publications les plus importantes dans le domaine.

Afin de mettre en œuvre notre stratégie de recherche représentative, nous avons utilisé les approches suivantes :

- **Suivi des citations** - c'est-à-dire trouver un article pertinent et voir quels autres articles y ont fait référence.
- **Enchaînement des citations**—à savoir la recherche d'un article pertinent et l'observation des articles auxquels il fait référence.
- **Échantillonnage représentatif** - à savoir, recherche dans la principale revue du domaine, *The International Journal of Work-Integrated Learning* (anciennement *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*), et dans des centres de ressources tels que ECAIT Canada, le Work-Learn Institute de la University of Waterloo et le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

À l'aide de ces trois approches, nous avons finalement élaboré notre longue liste de 214 articles dans Zotero.

Cette longue liste étant en place, nous avons ensuite importé nos références dans Covidence, un outil de sélection primaire et d'extraction de données. Covidence a exclu les références en double de notre longue liste, ce qui nous a permis d'obtenir 184 études. Nous avons ensuite procédé à une sélection des titres et des résumés de ces 184 études, dont nous avons exclu 58 références. Parmi ces 58 références, la plupart ont été exclues parce qu'elles provenaient de pays autres que nos cinq pays cibles (Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie et Nouvelle-Zélande). Toutefois, certaines ont été exclues parce qu'il s'agissait de résumés d'articles de conférence non publiés, ou sans rapport avec le sujet des résultats de la participation à l'AIT.

Les 126 études restantes sont ensuite passées à l'étape de l'examen du texte intégral. À ce stade, 51 études supplémentaires ont été exclues. Sur ces 51 études exclues,

- 20 ont été écartées parce qu'elles n'étaient pas en rapport avec le sujet;
- 14 ont été exclues parce qu'elles avaient été publiées avant 2010, ou parce qu'elles s'appuyaient sur des études réalisées en dehors de nos cinq pays cibles; et
- 17 ont été exclues pour d'autres raisons (p. ex., liées aux résultats de l'AIT non rémunéré, ou aux résultats de la participation à une expérience internationale d'AIT).

Le résultat de cette deuxième phase de sélection est une liste restreinte de 75 articles en rapport avec le sujet de l'étude. Toutes les études présélectionnées sont énumérées ci-dessous dans la section « Références ».

Chacun de ces 75 articles a ensuite été lu et codé par un expert en la matière. Plutôt que d'élaborer une liste de codes standardisés, nous avons opté pour un codage étendu et inclusif, en étiquetant dans Covidence chaque ressource avec le type d'AIT étudié, le pays dans lequel l'étude a été réalisée et les termes clés liés aux résultats. Nous avons commencé à analyser les codes en même temps que le processus de codage, en recherchant des thèmes communs à tous les codes, et donc à l'ensemble de la documentation relative à l'étude.

Après avoir effectué environ 20 % du codage, nous avons introduit un code standardisé, « perceptions des étudiants », que nous avons utilisé pour coder les articles qui se concentraient principalement sur les expériences subjectives et autodéclarées des étudiants. Sur les 75 ressources présélectionnées, 51 d'entre elles (soit 68 %) s'appuyaient sur les perceptions qu'avaient les étudiants de leur expérience d'AIT. Une fois le codage terminé, nous avons analysé les codes pour identifier les thèmes, c'est-à-dire les types de résultats associés à la participation des étudiants à l'apprentissage intégré au travail, plus particulièrement aux stages rémunérés et aux programmes coopératifs.

## Méthodologie : enquêtes et analyse des enquêtes

Les enquêtes « expérimentales » ou PSPÉ, menées auprès des employeurs et des étudiants, ont été distribuées par les huit partenaires de mise en œuvre du PSPÉ suivants : Conseil des technologies de l'information et des communications (CTIC), Magnet (à Toronto Metropolitan University), Excellence in Manufacturing Consortium (EMC), ECO Canada, la Chambre de commerce de l'Ontario (OCC), BioTalent Canada, TECHNATION, et Ressources humaines, industrie électrique du Canada (RHIEC). Les enquêtes de « contrôle » ou non-PSPÉ ont été distribuées par le fournisseur Angus Reid. Les deux enquêtes ont été conçues de sorte que leur formulation soit identique autant que possible. Les enquêtes ont été distribuées de janvier à février 2023.

Les échantillons de l'enquête et les taux de réponse sont examinés en détail dans la section II du rapport principal. Lorsque des comparaisons directes sont effectuées entre les personnes interrogées ayant participé au PSPÉ, celles qui n'y ont pas participé et celles qui n'ont pas participé à l'AIT, les échantillons sont adaptés afin d'améliorer la comparaison. L'analyse de régression a pris en compte l'âge, le salaire horaire, l'origine ethnique, la majeure, la province, le type d'école (collège, université ou école polytechnique), les études à temps plein/partiel, le contexte (rural/éloigné) et le genre.

## Limites

La majorité des constatations présentées dans ce rapport, tant dans la synthèse des connaissances que dans l'analyse de l'enquête, sont tirées de données autodéclarées par les étudiants ou les employeurs, recueillies dans le cadre d'enquêtes, d'entrevues et de discussions de groupe. Le recours aux perceptions des étudiants et des employeurs pour étudier l'AIT présente des avantages et des inconvénients. D'une part, les études qui examinent les perceptions des étudiants et des employeurs sont capables de dresser un tableau nuancé de l'expérience de l'AIT pour cette partie prenante essentielle. Lors de l'étude de la confiance, du sentiment d'appartenance ou de l'identité professionnelle des étudiants, ces données ne peuvent être obtenues qu'en demandant aux étudiants de s'auto-évaluer. D'autre part, les étudiants – en particulier lorsqu'ils sont interrogés avant d'avoir travaillé à temps plein pendant un certain nombre d'années – peuvent avoir une compréhension limitée ou biaisée des compétences et des expériences qui seront importantes dans leur future carrière. Ils peuvent aussi ne pas être en mesure de juger avec précision leurs propres compétences. Comme le disent MacDonald et ses collègues (2014) :

***Lorsque les participants s'auto-évaluent, il y a toujours la question... de leur aptitude à mesurer ou à vérifier leurs capacités de manière fiable, car ils peuvent être amenés à se « surestimer ». Cela peut être intentionnel, ou dû au fait que les participants ont une mauvaise appréciation de leurs capacités par rapport à celles des autres. (p. 168)***

Dans la mesure du possible, la synthèse des connaissances intègre des données autodéclarées à d'autres sources de données – par exemple, des données recueillies dans des bases de données d'établissements, auprès d'anciens étudiants et d'employeurs d'étudiants en AIT. La combinaison des résultats obtenus à partir de données autodéclarées avec ceux obtenus à partir d'autres sources renforce la fiabilité des résultats.