

Chapitre 1

Contexte de l'étude et position du problème

En dépit des tensions politiques entre les gouvernements fédéral et provincial au regard du partage des responsabilités constitutionnelles en matière d'éducation et de formation de la main d'œuvre, le programme fédéral d'aide financière appelé *Alternance travail-études* mis en place en 1984 par Emploi et Immigration Canada (Barnes et O'Connor, 1990) a permis d'initier, comme nous aurons l'occasion de le constater ultérieurement, un mouvement notable d'implantation de l'enseignement coopératif au collégial. Par contre, depuis la fin du Programme ATE du gouvernement fédéral en 1994, la transition n'a pas été facile pour plusieurs collèges québécois. À preuve, au bilan présenté par le ministère de l'Éducation au Comité national de l'ATE¹ cinq ans plus tard, on dénombre dans le réseau collégial à peine cinq programmes de plus dispensés en enseignement coopératif. En raison principalement d'une autre mésentente sur le partage des responsabilités constitutionnelles entre les deux paliers de gouvernement, le programme fédéral «Jeunes stagiaires», formule expérimentale de trois ans qui devait prendre la relève du Programme fédéral ATE, a connu au Québec des difficultés d'implantation de telle sorte que certains programmes d'études confrontés à un nécessaire autofinancement ont dû mettre un terme à leur volet d'enseignement coopératif. D'autres ont choisi de réclamer aux élèves une certaine somme d'argent² pour pouvoir maintenir leur service de placement en entreprise au cours de cette difficile période d'arrêt du support financier gouvernemental (Rousseau et La Pierre, 2000). Soulignons que la très grande majorité (84,9 %) des programmes coopératifs alors existants dans le réseau collégial ont connu la fin de leurs subventions fédérales pour implantation au cours de cette période de flottement (1994 à 1997), de telle sorte que plusieurs collèges se sont vus obligés de discontinuer temporairement ou de tout simplement mettre fin à leurs activités.

Sous la pression d'une demande sociale non équivoque, le gouvernement québécois exprime depuis 1998 une volonté de plus en plus claire de promouvoir l'implantation de l'alternance travail-études (ATE) tant au secondaire qu'au collégial. Son Programme de soutien financier à l'ATE mis en place depuis 1998-1999 a permis de consacrer plus de

¹ Ce Comité national créé en 1998 regroupe des intervenants de divers milieux : Direction de l'Organisation pédagogique (DOP) du ministère de l'Éducation, collèges, commissions scolaires, associations d'employeurs, entreprises et associations québécoises de promotion de l'alternance travail-études au secondaire, au collégial et à l'université.

² Par exemple, au Cégep de Limoilou, le futur stagiaire doit verser à cette époque 150 \$ pour obtenir les services du Bureau de placement des stagiaires. On sait qu'encore aujourd'hui, la majorité des collèges continuent d'imposer des frais aux élèves participants qui varient de 150 \$ à 375 \$ par stage (Lebel, 2002 :18).

10 millions de dollars en trois ans en formation professionnelle et technique. De leur côté, les nombreux instruments de promotion publiés par le ministère de l'Éducation (1997a ; 1999a ; 1999b ; 2000a ; 2000b) sur l'alternance travail-études envoient un signal plus qu'explicite d'encouragement aux initiatives locales. Rappelons également qu'à la suite du Discours sur le budget de mars 2001, le crédit d'impôt remboursable pour la formation (CIRF) existant depuis 1993 et applicable aux stages effectués en milieu de travail, se voit prolongé (jusqu'en 2006) et bonifié (passant de 30 % à 40 %), concrétisant une fois de plus les intentions gouvernementales en matière de soutien aux initiatives de rapprochement école-entreprise en formation initiale. Cet incitatif financier vient s'ajouter à une autre mesure favorisant le recrutement de milieux de stages, soit la Loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre (dite *loi du 1 %*) entrée en vigueur en 1995. Cette dernière mesure permet aux entreprises de déduire les dépenses entraînées par l'accueil et la supervision de stagiaires.

Plus récemment au Discours sur le budget de juin 2003, on annonce cette fois un recul du niveau de l'aide fiscale aux entreprises ramenant le taux de crédit d'impôt de 40 % à 30 %. Cette diminution des mesures fiscales se traduira-t-elle par un désengagement des entreprises en alternance travail-études? Le Programme de soutien financier à l'ATE sera-t-il maintenu et quel en sera le budget? Réussira-t-il à compenser l'effet sans doute modérateur qu'aura la diminution des incitatifs fiscaux? En somme, quel avenir se profile pour le déploiement du dispositif de formation alternée au collégial? Il appert que dans ce contexte de développement marqué d'hésitations et de bons coups, il faudra disposer d'évaluations les plus fondées possible quant aux retombées spécifiques imputables à cette formule pédagogique. Il deviendra en effet nécessaire d'établir s'il est justifié ou non de permettre au plus grand nombre possible de collégiens d'ajouter à leur formation technique des stages en ATE.

La question de la formation en alternance se situe au cœur du débat portant sur la relation dynamique devant exister entre formation et emploi. L'enjeu véritable ne se réduit pas à «une simple adaptation de la formation à l'évolution de l'emploi et des qualifications. Il s'agit plutôt de concevoir une relation dynamique entre formation et emploi qui réponde à des priorités collectives, à des choix sociaux » (Payeur, 1987 : 59). L'école est bien sûr conviée à des impératifs de modernisation et de nécessaire liaison

avec le système productif mais ce sont les objectifs de progrès social qui doivent d'abord retenir son attention. Pour faire avancer pareil débat, il importe donc au premier chef, de vérifier si le recours à une formation alternée procure des avantages réels aux clientèles qui s'y trouvent exposées.

Comme nous le verrons tout au cours de ce processus évaluatif, apparaîtront des questions plus larges s'inscrivant au cœur de diverses polémiques lesquelles servent en quelque sorte de toile de fond à l'évaluation que nous amorçons. Qu'il suffise d'énumérer, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, quelques-unes des principales questions ainsi émergentes. La formation alternée constitue-t-elle, comme nombre d'établissements scolaires le clament dans leur publicité destinée aux futures clientèles, une stratégie pédagogique assurant des liens féconds entre « la théorie et la pratique » et surtout représente-t-elle pour les détenteurs de DEC « un passeport pour l'emploi » aussi efficace qu'on le suggère? À quels types d'apprenants, la formule coopérative assure-t-elle le plus de bénéfices au plan de la réussite scolaire? Suscite-t-elle chez certains le goût de poursuivre des études universitaires ou pas? L'alternance va-t-elle tout simplement permettre aux entreprises de sélectionner les meilleurs candidats laissant pour compte les étudiants moins performants? Constitue-t-elle au postsecondaire un facteur de nivellement social ou au contraire, représente-t-elle plutôt un itinéraire éducatif réservé aux candidats jouissant déjà d'un capital social plus avantageux? En définitive, dans quelle mesure a-t-on raison de penser que l'alternance constitue *un plus* à la formation des collégiens ?

Au regard de l'insertion professionnelle, nous pouvons également nous demander dans quelle mesure l'alternance, *forme aménagée et institutionnalisée* de transition de l'école au travail, réussit-elle à accélérer chez les stagiaires-employés le développement de leur identité professionnelle? En quoi l'ATE facilite-t-elle leur adaptation à la vie organisationnelle une fois arrivés sur le marché du travail? Parce qu'elle oblige à concilier des temporalités et des lieux différents, l'ATE confronte-t-elle au contraire les jeunes à de trop nombreux remaniements identitaires induisant plus de flou et de difficultés en relation avec leur insertion professionnelle?

Plus globalement, nous pouvons aussi nous interroger sur la capacité réelle de l'ATE à mettre en œuvre un véritable dispositif de rapprochement entre les acteurs éducatifs et productifs et à instaurer des organisations de travail davantage préoccupées par la formation et la valorisation de la compétence. Maintenant que les mesures incitatives pour accroître le nombre des initiatives locales en formation alternée émanent du gouvernement provincial et non plus du gouvernement fédéral comme elles l'ont été à l'origine, il est justifié de se demander si les intervenants réussissent à mettre en œuvre un dispositif mieux adapté à la réalité du réseau collégial québécois et davantage apte à contrer les difficultés maintes fois identifiées en formation technique. Ainsi, en cette période de coupures budgétaires, il importe de se questionner sur l'opportunité d'investir les ressources humaines et financières supplémentaires³ que la mise en œuvre de l'ATE requiert.

Nous l'aurons compris, étudier de façon approfondie divers effets présumés de la pratique de l'ATE au collégial s'avère nécessaire. Mais, avant de circonscrire les principales interrogations auxquelles nous voulons plus précisément répondre dans cette étude, il importe d'abord de faire le point sur la pratique de l'alternance travail-études dans le réseau collégial. Dans un premier temps, nous voyons succinctement les diverses significations accordées à cette stratégie pédagogique et nous comparons les appellations courantes utilisées au Québec et à l'étranger pour la désigner. Nous relatons ensuite les cadrages et les grands traits de son institutionnalisation au Québec et ce, principalement à l'ordre collégial.

En deuxième lieu, nous scrutons divers enjeux confrontant actuellement la formation technique collégiale au plan de la réussite scolaire des clientèles et de l'insertion professionnelle des diplômés. Ce faisant, nous rappelons différents diagnostics d'ensemble posés sur la formation technique et nous mettons en lumière les principales difficultés pour lesquelles la formation alternée peut représenter, selon certains promoteurs, une alternative pédagogique adéquate. Prenant ancrage sur les enjeux

³ Le coût moyen d'une inscription au collégial assumé par le Programme de soutien financier à l'ATE au cours de la période 1998-2001 est estimé à 634,59 \$ (Lebel, 2002 : 56). Cette estimation néglige cependant la prise en compte de contributions émanant de plusieurs sources distinctes comme le souligne l'auteur de ce premier Rapport d'évaluation du PSFATE, soit le budget régulier de formation, le bénévolat de plusieurs acteurs, la contribution financière des élèves participants et la contribution financière de plusieurs établissements en formation technique (Lebel, 2002 : 54-55).

évoqués, nous saisissons alors la portée et la pertinence des analyses effectuées dans la présente démarche de recherche. Nous présentons, en dernière partie, l'objet proprement dit de la présente recherche.

1.1 L'alternance travail-études : un système interface entre l'éducatif et le productif

Conscient du besoin d'articulation au monde du travail, le monde de l'éducation n'a cessé ces dernières années d'inciter différents partenaires à conclure avec lui des alliances lui permettant de relever les nouveaux défis que lui pose une société aux prises avec des changements profonds. C'est dans une telle visée de partenariat éducatif que s'est imposée, au Québec notamment, l'alternance travail-études et qu'a émergé le besoin d'expérimenter à plus grande échelle cette stratégie éducative.

Les voies d'alliances éducation-travail s'ouvrent progressivement. Comme le proposait Delorme (1992), prise dans un sens large, l'idée de partenariat « devient une voie de résolution de la crise économique et, de façon subsidiaire, de la crise financière de l'État de même que, plus généralement de la crise des valeurs dans une société libérale moderne ». Les dirigeants ont alors tendance à « modifier leurs rapports avec les institutions, les organisations et les citoyens en se rapprochant de plus en plus de ceux-ci » (Landry, 1994 : 7).

Ainsi, à travers de multiples expériences partenariales, les gouvernements, les syndicats, les entreprises, les institutions éducatives de même que les organismes communautaires et associatifs proposent de nouveaux maillages en utilisant de façon convergente les ressources disponibles chez chacun des partenaires. C'est dans un tel contexte de partenariat qu'émerge la formation alternée qui apparaît dès lors comme un système interface entre l'éducatif et le productif. Au surplus, cette stratégie pédagogique doit procurer, aux dires des promoteurs, des avantages comparatifs notables aux clientèles étudiantes.

1.1.1 La formation en alternance au Québec et à l'étranger

1.1.1.1 Une notion polysémique et polymorphe

À travers les nombreux ouvrages, études, thèses et rapports consacrés à l'alternance, nous découvrons jusqu'à quel point l'alternance est une notion polysémique et polymorphe. L'alternance est un terme générique qui renvoie à des réalités très variées. Pour désigner l'alternance on recourt, suivant les milieux où elle se pratique, à des appellations diverses. Ainsi, au Canada, les francophones emploient couramment les expressions *alternance études-travail* (à l'ordre secondaire), *alternance travail-études* (aux ordres secondaire et collégial) ou encore *enseignement coopératif* (aux ordres collégial et universitaire). En France, on recourt plutôt aux vocables *formation en alternance* ou *formation alternée*. Au Canada anglais et aux États-Unis, on utilise les termes « *Cooperative Education* » ou, plus rarement, « *Alternance Training* » pour désigner cette approche pédagogique alors que les programmes d'enseignement coopératif sont intitulés « *Work-Study Program* » ou encore « *Work-Study Arrangement* » comme le mentionne le dictionnaire Legendre (1993). À l'origine, on utilisait en Grande-Bretagne l'expression « *Sandwich Courses* » pour désigner cette approche pédagogique (Duncan *et al.*, 1980 : 15).

Il faut cependant être vigilant et bien distinguer l'enseignement coopératif de l'« apprentissage coopératif » ou de l'« éducation coopérative », expressions qui réfèrent plutôt à l'apprentissage fait en petit groupe ou en équipe (Howden et Kopiec, 2000). Les deux formules pédagogiques puisent cependant au même corpus doctrinal, à savoir celui élaboré par John Dewey (1938), célèbre pédagogue et philosophe américain. Si l'« enseignement coopératif » fait sien l'accent mis par ce pédagogue sur l'*importance des expériences* dans le processus d'acquisition des connaissances, « l'éducation coopérative » insiste plutôt sur l'*aspect social de l'apprentissage* que Dewey a également mis en évidence (Sharans, 1990; Johnson *et al.*, 1992). Par ailleurs, comme le soulignent Van Gyn et ses collaborateurs, si les racines de l'enseignement coopératif remontent à Dewey, cette approche pédagogique fait cependant la promotion de stratégies bien contemporaines, telles la résolution de problèmes, l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive (1997 : 71).

Dans la recension des écrits, nous constatons qu'au delà des questions de terminologie, se superpose également le fait que la formation en alternance recouvre une diversité de conceptions et de modes de réalisation, ce qui a d'ailleurs fait dire à Rose : « Il n'y a pas une mais des alternances » (1992 : 36) suivant les rôles qu'y occupent respectivement l'entreprise et l'école. Quant à eux, Bertrand et ses collègues précisent que la formation en alternance désigne « toute formation impliquant des périodes successives en entreprise et dans un organisme de formation » (1994 : 51). Soulignons que parmi les partisans de ce type de formation, il y a d'une part, les pays ayant une longue tradition de formation en alternance avec maîtrise d'œuvre par l'entreprise (le système « dual » en Allemagne notamment) et, d'autre part, les pays où les filières alternées constituent l'exception, c'est-à-dire une alternative au « Tout-École » suivant l'expression de Geay (1998). « De fait, le terme d'alternance recouvre un large éventail de situations de formation qui ont pour dénominateur commun de vouloir associer théorie et pratique, apprentissage et travail, formation et production. » (Voisin, 1993 : 35.)

Au Québec, le ministère de l'Éducation précise, dans son cadre de référence sur l'alternance, ce qu'il entend. « L'alternance (...) est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stages en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études. » La collaboration entre les deux milieux (éducation et travail) y est vue comme un moyen devant assurer « une meilleure cohérence entre les besoins réels du milieu de travail et la détermination des compétences qui doivent être acquises en milieu scolaire afin de répondre à ces besoins » (1995 : 11). Cette définition de l'alternance *sous statut scolaire* (par opposition au régime d'apprentissage et à l'alternance postsecondaire) est toutefois restrictive comme le soulignent à juste titre Landry et Mazalon puisque se trouvent exclus de cette définition, les stages traditionnels prévus au programme officiel dans plusieurs domaines de formation initiale au collégial (2002 : 13).

Comme le précise le dernier guide administratif de l'ATE, l'enseignement coopératif pratiqué au collégial « est une façon spécifique d'axer l'alternance travail-études sur des stages de transfert et d'intégration des compétences » (MEQ, 2003a : 6). En plus de respecter les critères propres à tous les programmes d'ATE, l'enseignement coopératif

comporte des exigences additionnelles. Ainsi, les stages en entreprise sont de longue durée (entre douze et seize semaines), rémunérés, en sus de la formation (c'est-à-dire non crédités) et comptent pour entre 20 et 30 % du temps de formation.

1.1.1.2 Une autre manière d'apprendre

L'alternance est généralement perçue comme une formule pédagogique favorisant l'apprentissage expérientiel (Laporte, 1994 : 89) et faisant appel au raisonnement inductif. Par opposition à une « culture de formation » c'est plutôt une « culture d'apprentissage » que véhicule cette stratégie pédagogique. Pour Sallaberry et ses collègues, il s'agit d'un « apprentissage par production de savoir » (1997 : 19). Par opposition au *savoir transmis*, c'est de *savoir construit* dont il s'agit. Selon eux, en plus d'être une « didactique interdisciplinaire », l'alternance se veut surtout une didactique « d'explicitation » et de « problématisation ».

L'alternance leur apparaît être d'abord une « didactique d'explicitation » puisque à partir de l'expérience sur le terrain, les apprenants se trouvent conviés à « une prise de conscience » de l'expérience vécue, de l'action menée. Contrairement à la « didactique de l'explication » qui constitue l'approche fondamentalement retenue par l'école, l'alternance suppose une inversion de la démarche classique qui part des référentiels. Pareille approche permet donc aux alternants de développer leur habileté à expliciter leur action, à rechercher le savoir qui se trouve caché dans l'agir professionnel, bref à devenir un « praticien réflexif » (Schön, 1983).

De plus, comme le souligne Mazalon (1995 : 15-24), la formation en alternance fait appel à des rapports théoriques qui, au demeurant, restent beaucoup à construire et qui, faut-il l'explicitier, relèvent de *trois logiques* distinctes : une *logique pédagogique* (les liens théorie-pratique), une *logique économique* (la relation formation-emploi) et une *logique interorganisationnelle* ou *partenariale* (les rapports école-entreprise). Au point de vue de cette auteure, la formation en alternance suppose donc, « en amont, un partenariat institué et, en aval, un partenariat de terrain, composés d'acteurs collectifs et individuels de chacun des champs, scolaire et socioprofessionnel, porteurs de représentations et de pratiques partenariales » (Mazalon, 1994 : 135). C'est précisément

tout ce travail de transaction et d'ajustement entre les acteurs qui fondent les attentes des promoteurs au regard de retombées fructueuses que l'on impute généralement à la formation alternée au regard de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle des alternants.

1.1.1.3 Une pratique reflétant des contextes sociohistoriques spécifiques

Au Québec comme à l'étranger, le terme alternance s'appose à une grande diversité de situations ce qui suscite des débats et des controverses fort animés tant chez les chercheurs que chez les praticiens particulièrement lorsque vient le temps d'effectuer des bilans. La pluralité des expériences auxquelles chacun réfère ne facilite pas la réflexion ni l'élaboration de consensus utiles dans l'action. Nous ne reprendrons pas ici l'examen des divers visages pris par l'alternance au plan international. Déjà plusieurs chercheurs québécois ont produit des synthèses de grande qualité sur différentes formules de formation alternée expérimentées notamment en France ou en Allemagne (Mazalon et Landry, 1998; Mazalon, 1995; Audet, 1993; Lemieux, 1992). Le lecteur intéressé par des comparaisons internationales pourra également consulter divers ouvrages qui permettent de faire le point sur le contexte sociohistorique de l'élaboration de la formation professionnelle (Shavit et Müller, 1998; Maurice *et al.* 1986; 1982; 1979) et des formations alternées dans divers pays (OCDE, 1994; Monaco, 1993; Tanguy *et al.*, 1986 et Tanguy et Kieffer, 1982a; 1982b). Ces études montrent bien comment les différents modèles de formation professionnelle et technique de même que les modèles de formation en alternance s'inscrivent dans l'histoire, la culture et l'économie des divers pays de telle sorte qu'ils deviennent, entre autres, indissociables de la structure de l'emploi et de la hiérarchie sociale qui y prévalent.

À titre d'exemples, prenons le « système dual » allemand et le système suédois qui servent souvent de références. Si le système éducatif ouest-allemand est particulièrement sélectif, il peut par contre s'appuyer sur une large adhésion sociale à la valeur de l'éducation, sur une véritable culture de la formation qui imbibe toute la société. On loue, entre autres, très souvent la forte participation des employeurs allemands dans le système dual (Newton *et al.*, 1992 : 127-128). Pour sa part, la Suède favorise une approche éducative intégrée, où l'éducation se situe « au cœur d'une

politique sociale globale, elle-même supportée par une stratégie de plein emploi » (Payeur, 1991 : 19). L'accès à l'éducation y est en effet vu « comme un élément important d'une meilleure justice sociale ». Dans cette approche, on favorise les rapprochements école-société-milieux de travail dès le niveau primaire. On maintient une extraordinaire diversité des filières de formation et on n'admet pas l'exclusion sociale par le non-emploi. Le taux de chômage des jeunes y est donc inférieur à celui de la plupart des pays à économie de marché (Hartmann, 1985; Payeur, 1991).

L'analyse historique et comparative de l'élaboration des différentes pratiques d'alternance (OCDE, 1994; Monaco, 1993; Tanguy et Kieffer, 1982a; 1982b) et des relations formation-emploi (Shavit et Müller, 1998; Maurice *et al.*, 1986; 1982; 1979; Tanguy *et al.*, 1986) a mis en lumière l'émergence d'une cohérence sociétale accompagnant les pratiques, ce qui exclut toute solution facile d'importation d'un modèle déjà conçu ailleurs. En effet, les différences observées d'un pays à l'autre s'avèrent intimement liées au contexte économique ou institutionnel et à la hiérarchie sociale propre à chacun (Maurice *et al.*, 1979).

À titre d'illustration des rapports sociaux se profilant derrière les partenariats école-entreprise, Monaco souligne qu'il ne faut peut-être pas s'étonner de constater qu'en France, l'alternance « se trouve confrontée à des processus de division sociale qui (...) traversent la société dans son ensemble » (1993 : 202). Selon lui, comme la quasi-totalité du public de l'alternance est recrutée chez des jeunes appartenant à des milieux dits « modestes » où l'on adopte généralement des cheminements scolaires plus à risque (redoublements scolaires plus fréquents, choix de filières de relégation, abandon scolaire précoce, etc.), il ne faut pas se surprendre si l'alternance ne réussit pas à s'affranchir des enjeux afférents aux inégalités sociales. Ainsi, comme la sélection que l'école opère n'est pas neutre, le chômage des jeunes ex-stagiaires constituerait une autre conséquence du processus général de division sociale de la société française dont l'école est un rouage (Baudelot et Estabiet, 1971).

On comprend ainsi mieux comment les formations alternées constituent un héritage d'histoires nationales spécifiques. Comme elles s'inscrivent dans un mouvement social, il est donc illusoire de penser emprunter des formules toute faites ayant pourtant fait

leurs preuves ailleurs. L'analyse des modèles allemand, français, suédois, britannique ou autres peut toutefois aider à comprendre la situation québécoise et à dégager les enjeux actuels auxquels sont confrontés les intervenants scolaires lorsqu'ils cherchent à instaurer un solide partenariat avec le monde productif. Pour bien repérer les principaux enjeux en cause, un bref survol des grands traits de l'institutionnalisation de l'alternance au Québec permettra de situer les cadrages et les conditions ayant permis à ce jour l'expérimentation de formules diverses d'alternance, notamment à l'ordre collégial.

1.1.2 L'institutionnalisation de la formation en alternance au collégial

1.1.2.1 Les expériences pionnières (avant la décennie 1980)

L'enseignement coopératif a fait ses débuts au niveau collégial dans les collèges communautaires créés au milieu des années 60 dans plusieurs provinces canadiennes. Pour répondre aux besoins croissants de main-d'œuvre spécialisée des industries et du milieu des affaires, ces institutions d'enseignement ont vite adopté l'enseignement coopératif pour atteindre leurs buts spécifiques. En 1985, l'Association canadienne de l'enseignement coopératif répertoriait 17 institutions de niveau « junior » qui dispensaient une forme ou l'autre d'enseignement coopératif (Turner et Frederick, 1987 : 55).

Il importe de souligner que les pionniers du réseau collégial se sont fortement inspirés des avancées de l'enseignement coopératif en milieu universitaire. C'est à l'Université de Sherbrooke, en 1966, que l'on assiste au Québec à l'élaboration d'un premier programme d'études en enseignement coopératif pour la formation des étudiants en sciences appliquées et en administration des affaires. Le système coopératif mis en place à Sherbrooke se calque sur celui implanté en 1957 à la faculté de génie à Waterloo, en Ontario (Turner et Frederick, 1987 : 54-55)⁴. Ce programme s'inspirait du modèle d'enseignement coopératif (ou régime coopératif) conçu d'abord en Angleterre⁵ et adopté ensuite aux États-Unis pour la formation des ingénieurs à partir de 1906 par

⁴ Peu de temps après, l'Université de Terre-Neuve (en 1969) et celle de Régina en Saskatchewan (en 1970) ont implanté leurs premiers programmes coop.

⁵ Il s'agit d'un programme destiné aux étudiants en génie élaboré en 1903 au Collège technique de Sunderland (devenu aujourd'hui l'Université de Sunderland).

Herman Schneider à l'Université de Cincinnati (Heinemann *et al.*, 1982)⁶. C'est en effet dans un « contexte universitaire très traditionnel » que s'est développé l'enseignement coopératif au début du siècle aux États-Unis (Carton, 1984 : 145). Aujourd'hui, comme en témoigne le répertoire des institutions universitaires membres de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC)⁷, plusieurs autres ont emboîté le pas, tant au Québec (n = 6)⁸ qu'au Canada (n = 22)⁹.

En milieu collégial québécois, c'est au Cégep de Hull que fut expérimentée la première formule d'enseignement coopératif en 1974. Elle fut toutefois délaissée faute de soutien financier adéquat et par manque d'appui de la part des entreprises (De Breyne, 1980 : 38). Quelques années plus tard, en 1977, on procède à des études de préimplantation de l'enseignement coopératif en technologie minérale au Cégep de Thetford Mines aujourd'hui appelé Collège de la région de l'Amiante (Lafontaine, 1977; Thiffault et Fontaine, 1977).

1.1.2.2 *Une impulsion exogène contraignante pour les acteurs locaux (1984 à 1995)*

Faisant partie des accords Canada-Québec sur la formation en établissement, le programme fédéral Alternance travail-études initié en 1984 a donné le réel coup d'envoi des réalisations concrètes d'alternance au collégial de même qu'au secondaire. Il offrait jusqu'à 200 000 \$ répartis d'une façon décroissante sur quatre ans pour mettre en œuvre un tel projet de formation¹⁰. Du côté francophone, c'est un collège privé, le Collège O'Sullivan à Québec qui, en 1989, fut le premier à se lancer dans l'aventure. Il sera suivi l'année suivante, par quatre collèges publics (Outaouais, Limoilou, Valleyfield et Saint-Jérôme) qui élaboreront cinq programmes distincts en enseignement coopératif.

⁶ L'association américaine (Cooperative Education Association, Inc.) regroupait, en août 1999, 600 collèges et universités qui offraient aux États-Unis des programmes coopératifs.

⁷ Cette association qui regroupe les institutions d'enseignement postsecondaire a été mise sur pied en 1973. Dès 1979, elle a créé, à titre d'organisme indépendant, le Conseil canadien de l'enseignement coopératif qui a pour mandat d'évaluer la qualité des programmes d'enseignement en alternance au Canada et d'accréditer ceux qui sont conformes aux principes de l'enseignement coopératif.

⁸ À ce jour, on offre dans le réseau universitaire québécois 44 programmes d'études coopératifs soit en sciences pures et appliquées, en sciences humaines, en sciences de l'administration et en lettres.

⁹ En 1997, on dénombrait 22 universités canadiennes membres de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (CAFCE).

¹⁰ Après avoir été autorisés par écrit par le ministère de l'Éducation du Québec qui participe à la sélection des demandes, les établissements acheminent leur demande au ministère du Développement des Ressources humaines du Canada (DRHC).

Dans le secteur anglophone, parmi les institutions collégiales québécoises offrant en 1986 une forme ou l'autre d'enseignement coopératif, Turner et Frederick identifient le Collège Dawson (1987 : 56).

Les normes du programme fédéral ayant encadré l'émergence de la formation en alternance ont entraîné une relative uniformité des modes d'organisation observables à l'ordre collégial au cours de la décennie 90. On y préconise en effet, la tenue de deux ou trois stages rémunérés¹¹ et habituellement de même durée qu'un trimestre d'études (environ 15 semaines) et ce, après le quatrième et le cinquième trimestre le plus souvent. Les stages étant rémunérés, on laisse à l'entreprise une marge de manœuvre assez grande dans les décisions relatives au contenu, à la supervision et à l'évaluation du stage. C'est au milieu de travail que revient la responsabilité première de tels stages, bien que l'établissement collégial encadre l'ensemble du projet qui doit toujours se terminer par une séquence d'études¹² visant l'intégration de l'expérience acquise en milieu de travail.

Comme en fait foi le bilan réalisé pour le compte de la section québécoise de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC-Québec), de l'avis des coordonnateurs de stages consultés, il importe de souligner que si certains des motifs invoqués le plus souvent pour justifier le recours à l'ATE dans leur collège respectif renvoient aux besoins de la clientèle étudiante, les autres reflètent plutôt le caractère opportuniste du recours au programme fédéral de soutien financier.

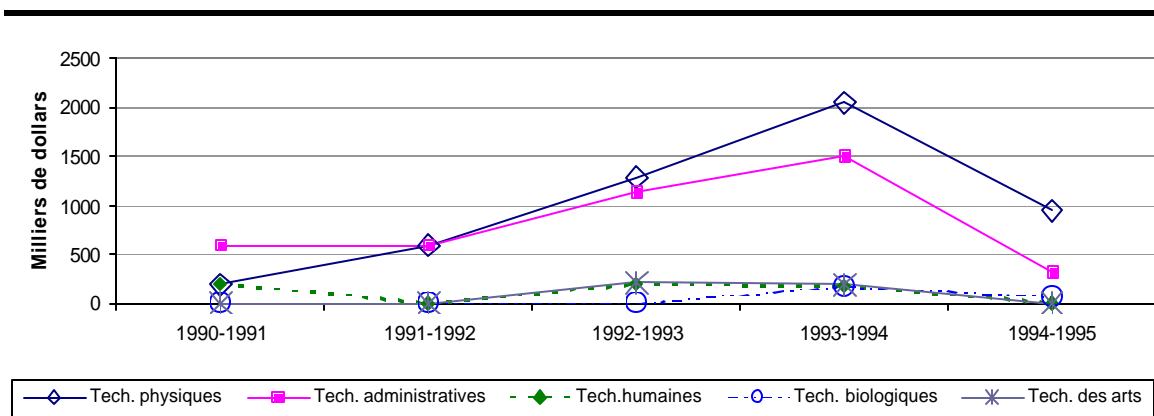
¹¹ Ces sessions en milieu de travail ne sont pas prescrites pour l'obtention de la sanction d'études; elles sont en sus de la formation (hors curriculum) et ne sont d'ailleurs pas créditées. Il s'agit de stages d'intégration des savoirs déjà acquis lors des séquences de formation suivies dans les cégeps. On ne doit pas confondre les stages faits en régime coopératif avec les stages qui font partie intégrante des programmes de formation. De tels stages dits traditionnels peuvent prendre, comme nous le verrons ultérieurement, diverses formes et poursuivre des finalités très variées.

¹² Cette exigence, pourtant centrale dans les principes à la base de l'enseignement coopératif, a été levée en mars 2001. Seule l'exigence de procéder à une *évaluation formelle du stage* est maintenue alors que l'obligation d'un retour minimal de deux semaines en milieu scolaire après le dernier stage en milieu de travail n'existe plus. Le retour aux études peut dorénavant être compensé par une simple rencontre d'évaluation.

Ainsi la plupart des coordonnateurs de stages¹³ estimaient que c'est parce que l'ATE « constitue une stratégie éducative prometteuse » et qu'elle « améliore l'insertion professionnelle » qu'elle s'était vue instaurer dans leur collège. Venaient ensuite divers autres motifs davantage conjoncturels : « l'opportunité que représentaient les subventions fédérales », « la baisse des clientèles étudiantes dans les années antérieures » et « l'intérêt des entreprises » (Veillette et Perron, 1996 : 34).

Ce n'est pas moins de 73 initiatives locales distinctes en formation technique qui ont vu le jour au cours de la période 1990-1995 grâce à un montant total de près de 11 millions de dollars en subventions (Veillette et Perron, 1996). On constate dès lors que même si l'enseignement coopératif a été implanté au cours de cette période quinquennale dans toutes les familles de programmes du secteur technique comme le montre la figure 1.1, il s'avère particulièrement fréquent en techniques administratives (49,4 % des clientèles déclarées) et en techniques physiques (40,0 % des clientèles déclarées).

FIGURE 1.1
Évolution des subventions fédérales en enseignement coopératif selon la famille de programmes, ensemble du réseau collégial, période 1990-1995



Source : Veillette et Perron, 1996 : 16.

¹³ Une enquête par questionnaire a été menée par Veillette et Perron (1996) auprès des coordonnateurs de stages de tous les programmes en ATE au collégial qui avaient reçu des subventions fédérales pour procéder à l'implantation de cette stratégie pédagogique. Le taux de réponse à cette enquête a été exceptionnel (88,1 %) et, faut-il le souligner, les données administratives existantes tant à DRHC (1995) qu'au MEQ (1994) ont également été largement exploitées pour réaliser ce bilan québécois.

1.1.2.3 *Un déploiement à géographie variable : des disparités régionales*

Le mode de financement fédéral a imposé diverses contraintes que l'on peut résumer autour de difficultés de planification et de gestion liées à l'envergure et à la nature du réseau d'entreprises d'accueil, soit une dimension stratégique du partenariat école-entreprise. Toujours en référant au bilan effectué en 1996, on dénombre au cours de l'année 1994-1995, un total de 1225 entreprises ayant reçu un ou des stagiaires en ATE, ce qui représente une moyenne de 20,8 entreprises par programme d'études. Ce nombre moyen d'entreprises partenaires est beaucoup plus élevé dans les établissements collégiaux privés ou dans les écoles gouvernementales (41,8) que dans les établissements publics (17,5), comme le montre le tableau 1.1. C'est sans doute lié au fait que le réseau privé offre l'enseignement coopératif plutôt dans des programmes de techniques administratives. En effet, le nombre moyen d'entreprises d'accueil diffère beaucoup selon la famille de programmes concernée. Ainsi en techniques physiques, les contraintes sont plus fortes puisqu'un programme opère avec seulement 16,3 entreprises en moyenne comparativement à 25,3 entreprises en techniques administratives. Notons que les techniques biologiques recrutent en moyenne un grand nombre d'entreprises (48,5) alors que les techniques des arts opèrent avec un réseau extrêmement restreint de partenaires (5,7).

Nous constatons également que la proximité géographique des entreprises partenaires est très variable selon la famille de programmes concernée et selon la région d'appartenance du cégep. Par exemple, si les programmes en techniques administratives peuvent davantage compter sur la collaboration de milieux de stages qui se trouvent à proximité du cégep, il en va bien autrement pour les programmes en techniques physiques qui comptent sur près d'un tiers (31,0 %) de leurs partenaires dans des régions autres que celle du cégep.

Nous constatons aussi d'autres disparités dans les diverses zones géographiques québécoises. Mis à part les cégeps de la région de Montréal/Laval qui peuvent compter sur un réseau de partenaires majoritairement situés dans leur municipalité (42,3 %) ou à moins de 25 kilomètres (41,1 %), les établissements collégiaux des autres régions doivent faire preuve de plus d'imagination et diversifier davantage la composition du

bassin de recrutement des entreprises aptes à recevoir leurs stagiaires. Par ailleurs, c'est dans la zone Québec/Centre du Québec que le réseau de partenaires est le plus grand ($\bar{x} = 26,4$) et dans les régions-ressources où il est le plus restreint ($\bar{x} = 16,9$).

TABLEAU 1.1

Réseau des entreprises d'accueil des stagiaires en alternance travail-études et leur localisation par réseau d'établissements, famille de programmes et zone géographique, ensemble du réseau collégial, 1994-1995

Prg	Réseau d'entreprises				Localisation des entreprises					
					Municipalité du collège	À moins de 25 km du collège	Même région	Autres régions	Hors Québec	Total
	N	% (V) ¹	\bar{x} ²	%						
Réseau d'établissements collégiaux										
Public	51	891	72,7	17,5	34,5	21,5	23,0	20,5	0,5	100,0
Privé/gouv.	8	334	27,3	41,8	26,8	32,6	30,7	5,6	4,3	100,0
Total	59	1 225	100,0	20,8	33,4	23,0	24,1	18,5	1,0	100,0
Famille de programmes										
Tech. biologiques	2	97	7,9	48,5	4,6	11,6	63,9	15,4	4,5	100,0
Tech. physiques	27	441	36,0	16,3	27,5	21,1	20,4	31,0	0,0	100,0
Tech. humaines	3	64	5,2	21,3	15,3	36,9	45,4	2,4	0,0	100,0
Tech. adm.	24	606	49,5	25,3	47,1	22,5	20,0	8,2	2,2	100,0
Tech. des arts	3	17	1,4	5,7	15,2	37,1	41,7	6,1	0,0	100,0
Total	59	1 225	100,0	20,8	33,4	23,0	24,1	18,5	1,0	100,0
Zone géographique										
Montréal/Laval	8	149	12,2	18,6	42,3	41,1	4,2	12,4	0,0	100,0
Périphérie de Montréal	16	332	27,1	20,8	24,4	25,6	36,0	14,0	0,0	100,0
Québec/Centre du Québec	16	422	34,4	26,4	36,9	20,0	15,6	25,4	2,1	100,0
Régions - Ressources	19	322	26,3	16,9	34,4	15,7	29,5	19,0	1,4	100,0
Total	59	1 225	100,0	20,8	33,4	23,0	24,1	18,5	1,0	100,0

Source : Veillette et Perron, 1996 : 66.

¹ Il s'agit d'un pourcentage vertical.

² Il s'agit de la moyenne des entreprises.

³ Il s'agit d'un pourcentage horizontal.

Deux autres types de disparités sont aussi le reflet du mode de collaboration cégep-entreprises : la taille et le statut légal des entreprises partenaires. Comme en France notamment (Monaco, 1993 : 45), près de la moitié (49,1 %) du réseau québécois de partenaires impliqués en ATE en 1994-1995 (tableau 1.1) est composée de très petites entreprises (moins de dix employés) ou d'entreprises de petite taille (entre dix et 49 employés). Par ailleurs, une proportion de 16,6 % sont de taille moyenne (entre 50 et 99 employés) alors que 28,3 % sont de grande taille (entre 100 et 1 000 employés) et seulement 6,0 % sont de très grande taille (plus de 1 000 employés).

Quant au statut légal du réseau des partenaires des cégeps, il s'avère peu diversifié puisque la très grande majorité (75,2 %) sont issus du secteur privé. À peine 13,3 % appartiennent au secteur public tandis que les autres sont soit des organismes parapublics (6,4 %), soit des organismes du mouvement coopératif ou encore des organismes sans but lucratif (5,1 %).

Par contre, l'état de la situation à cet égard varie d'une région à l'autre illustrant là encore combien la construction des dispositifs et les modalités organisationnelles sont plurielles (Veillette et Perron, 1996 :70-71). Pour jeter quelques lumières additionnelles sur la construction sociale de la formation alternée, d'autres travaux devront être consacrés à la question des disparités régionales et locales liées à la culture organisationnelle des entreprises d'accueil et des établissements d'enseignement.

1.1.2.4 À la recherche de modèles québécois (de 1996 à nos jours)

L'arrivée du Programme de soutien financier à l'ATE (PSFATE) en 1998 a stimulé l'offre de programmes en ATE tant au secondaire qu'au collégial. Dans un souci de pilotage des expériences en cours, le ministère de l'Éducation collige les données de gestion de ce Programme. Comme en fait foi le rapport d'évaluation portant sur les trois premières années d'exercice de ce Programme de soutien, plus de 10,5 M\$ ont été injectés au secondaire et au collégial au cours de la période 1998 à 2001 (Lebel, 2002 : 57). Depuis la mise en place de ce Programme de soutien financier, le même rapport fait état d'une augmentation annuelle moyenne de 25 % au secondaire et de 22 % au collégial du nombre de projets en ATE. Cette croissance est assortie d'une certaine diversification

de l'offre des programmes en ATE tant au secondaire qu'en formation technique au collégial. Le nombre de programmes différents a doublé passant au secondaire de 45 à 92 entre 1997-1998 et 2001-2002, et au collégial de 37 à 78 au cours de la même période (Lebel, 2002 : 8).

Ce Programme aura donc permis à certains collèges de reprendre le collier alors que d'autres en ont profité, soit pour faire leurs premiers pas, soit pour consolider des acquis encore bien fragiles. Deux pionnières toujours activement impliquées en ATE et témoins avertis de l'évolution des programmes coopératifs soulignent que plusieurs collèges ont dû après 1995, dans le but de réaliser des économies, modifier le modèle original du régime coop afin de garantir la survie des programmes existants (Rousseau et La Pierre, 2000). Elles estiment néanmoins que depuis que le gouvernement provincial a pris la relève financière en 1998 et qu'il a incité à la créativité en matière d'alternance, on « retrouve maintenant plusieurs modèles d'alternance qui s'apparentent largement au modèle original » (2000 : 103).

Cependant, on le constate, le cadre administratif de l'ATE (MEQ, 2003a) a sensiblement évolué au cours des trois dernières années et diverses contraintes qui avaient été mises de l'avant par le programme fédéral en ATE ont été adoucies, voire levées. Cela entraîne aux dires de certains partisans d'une conception plutôt classique de l'enseignement coopératif «une perte de qualité sur le plan pédagogique » (Lebel, 2002 : 21). La diminution de la durée minimale des stages (passée de 30 % à 20 % de la durée totale du programme d'études) et l'abolition du retour minimal de deux semaines en milieu scolaire au terme du dernier stage en milieu de travail constituent sans doute les changements structurels les plus importants. Ces *adoucisements* sont probablement aussi parmi les plus susceptibles d'entraîner l'émergence d'une diversification des modèles d'alternance qui seront dorénavant mis en œuvre au Québec.

1.1.2.5 Une institutionnalisation encore fragile

Dans l'effort visant à retracer le processus d'institutionnalisation de l'alternance au Québec, notamment en formation professionnelle, tant chez les jeunes que chez les

adultes, nous ne pouvons passer sous silence le rôle central joué par la CEQ dans l'émergence de l'alternance au secondaire. Les énoncés de politiques, la réflexion menée depuis plusieurs années, la mobilisation générale engagée contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale témoignent d'un parti pris non équivoque pour cette stratégie pédagogique alternative. En outre, le souci d'assurer aux initiatives qui vont en ce sens des conditions de réussite est manifeste; une attention suivie aux expériences menées en alternance s'est à plusieurs reprises exprimée, soit directement à la CEQ (Payeur, 1987; 1991; CEQ, 1992), soit encore au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval auquel elle est associée (Bilodeau *et al.*, 1997; Baby *et al.*, 1995; Payeur, 1991).

Nous l'aurons compris, le processus d'institutionnalisation de l'ATE au Québec est marqué d'incertitudes et de ruptures et il repose, comme le souligne à juste titre l'équipe de Doray et Maroy (2001 : 95-96), très largement sur le « volontariat des acteurs » que sont les enseignants et les entreprises de même que sur quelques « mesures incitatives », telles le crédit d'impôt remboursable pour la formation (MEQ, 1996) et la loi 90 adoptée en 1995 obligeant les entreprises à investir 1 % de leur masse salariale au développement de la formation professionnelle. Comme l'accueil et la supervision de stagiaires représentent des dépenses de formation admissibles dans le cadre de cette loi, cela constitue donc pour les enseignants un « dispositif d'enrôlement » de leurs partenaires industriels.

La formation en alternance a enregistré au Québec une croissance notable tant au secondaire qu'au collégial. Faut-il voir dans cet essor un écho du mouvement international plus que positif constaté par le World Association for Cooperative Education (WACE) sur son site internet? D'après le bilan de 1999 qu'on y présente, c'est une croissance de 140 % qui a été observée en enseignement coopératif au cours des trois dernières années dans les collèges et universités de plus d'une trentaine de pays. Néanmoins, étant donné le besoin d'une solide institutionnalisation de l'interface entre les systèmes éducatif et productif, les différentes mesures d'aide financière récemment mises en place au Québec ne peuvent fournir, à elles seules, de l'avis même de nombreux intervenants, les conditions suffisantes à l'émergence d'un partenariat éducatif durable.

Au Québec, nous connaissons, comme c'est le cas dans plusieurs pays, une diversité de modèles d'alternance qui traduit bien les diverses conceptions possibles mais surtout qui attestent combien le rapprochement éducation-travail ou le partenariat école-entreprise devrait faire l'objet d'un débat à l'abri de l'improvisation. Déjà en avril 1998, « le ministère de l'Emploi et de la Solidarité répertoriait onze programmes de stages en entreprise ou en milieu de travail » (Chambre de commerce du Québec *et al.*, 2000 : 4). Si à l'ordre universitaire de même qu'au collégial au cours de la période d'essor enregistrée à la décennie 90, on peut affirmer que la formation en alternance est relativement uniforme et qu'elle s'organise généralement selon les standards de l'enseignement coopératif, il en va autrement à l'ordre secondaire de même qu'éventuellement à l'ordre collégial au cours des dernières années.

Au Sommet du Québec et de la jeunesse tenu en 2000, nous avons été à même de constater combien de nombreux partenaires sociaux¹⁴ se montraient prêts à passer à l'action. Un très large Projet Info-Stages-Études a en effet été mis de l'avant par la Chambre de commerce du Québec et de nombreux partenaires (2000) reflétant une demande sociale sans équivoque, particulièrement chez les jeunes. La pression des étudiants qui veulent, par le biais de telles expériences pratiques, parfaire leur formation est d'ailleurs récurrente depuis un certain temps (Conseil permanent de la jeunesse, 1990).

Au surplus, ce constat doit être rapproché d'une volonté croissante d'associer études et travail rémunéré, tendance de fond qui semble se dessiner chez les étudiants, et ce, de plus en plus tôt du cours de leur cheminement scolaire. Ces derniers sont persuadés que l'acquisition d'une expérience en milieu de travail présente de nombreux avantages directs et indirects (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Dumas et Beauchesne, 1993; Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2002). À cet égard, l'on parle plutôt d'un « mode de vie » chez les jeunes attestant une véritable mutation dans leurs comportements laquelle se serait produite au cours de la décennie 1980 (CSE,

¹⁴ Il s'agit de l'Alliance des manufacturiers et des exportateurs du Québec, de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain, du Conseil du Patronat du Québec, de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante et enfin du Regroupement des jeunes gens d'affaires du Québec. Différentes instances du milieu éducatif ont également été identifiées comme des collaborateurs acquis à ce projet d'envergure : la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, la Fédération des cégeps et la Fédération des commissions scolaires du Québec.

1992 : 47). En définitive, si les modalités et les conditions d'organisation ne semblaient plus faire l'unanimité au lendemain du Sommet, particulièrement chez les praticiens de l'alternance, il n'en demeure pas moins que le mouvement favorable au partenariat éducatif y était bien observable.

Même si les institutions d'enseignement se voient offrir « à distance » des mesures d'aide financière pour favoriser l'implantation de l'alternance, il ne faudrait pas penser pouvoir l'imposer aux enseignants. Une volonté sur le plan politique ou institutionnel ne suffit pas. Elle peut favoriser l'émergence de programmes en alternance mais elle ne pourra l'imposer aux praticiens car « la mise en œuvre de l'alternance sous statut scolaire dépend essentiellement des relations à la base entre écoles et entreprises » (Durand-Drouhin et Romani, 1994 : 79). « L'alternance ne peut être implantée avec succès qu'avec le concours des acteurs directement en cause », voilà ce que l'expérience étrangère et celle vécue ici dans nos réseaux scolaires démontrent sans équivoque (Audet, 1995a : 48).

Dans leur ouvrage récent, Doray et Maroy montrent combien la formation en alternance constitue « le résultat d'un travail social, d'un travail de transaction et d'ajustement entre acteurs » tant dans les écoles que dans les entreprises partenaires et combien ce travail suppose des « processus symboliques de transformation des représentations des institutions et des acteurs (...) qui accompagnent la mise en œuvre de la coopération » (2001 : 8-9). Ils soulignent que l'alternance se développe lentement dans le réseau collégial et que sa diffusion a permis d'atteindre un maximum de 6 % des étudiants du collégial technique (2001 : 101). Dans le récent Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier de l'ATE, l'estimation fournie¹⁵ y est beaucoup moindre pour l'année 2001-2002. La proportion d'élèves en formation technique qui participent à des programmes ATE serait d'à peine 2,5 % en moyenne dans l'ensemble des dix-sept régions du Québec alors qu'elle serait beaucoup plus élevée au secondaire en formation professionnelle, soit de 8,7 % en moyenne selon les régions (Lebel, 2002 : 12).

¹⁵ Soulignons au passage que l'auteur de ce rapport émet, à la suite de certains chercheurs, des réserves quant à la fiabilité des informations de gestion détenues, jusqu'à récemment, par la Direction de la formation continue et de soutien ayant trait aux projets et aux effectifs en ATE et enseignement coopératif (Lebel, 2002 : 22).

Par ailleurs, on y observe toujours une distribution du déploiement de l'ATE assez contrastée d'une région à l'autre. Sur la base d'estimations dérivées d'un graphique présenté dans ce rapport (Lebel, 2002 : 11), il appert que la situation observée en 1996 (Veillette et Perron, 1996 : 57) se serait quelque peu modifiée à la suite de la mise en place en 1998 du soutien financier de l'État québécois. Si la part des inscriptions en ATE dans les régions de Montréal/Laval et de la périphérie de Montréal s'avère relativement comparable entre les deux périodes, il faut souligner que la part relative des inscriptions en ATE observable à Québec/Centre du Québec s'est accrue de près de six points de pourcentage alors que celle des régions-ressources s'est au contraire dépréciée de cinq points.

Adoptant cette fois un point de vue macrosocial, Doray et Fusulier font, à juste titre, ressortir le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Ils soulignent combien l'alternance constitue une « institutionnalisation inachevée » ayant connu jusqu'à maintenant une inscription administrative incertaine et relativement restreinte tant au secondaire qu'au collégial en dépit du fait que cette formule pédagogique semblait par ailleurs investie d'une forte signification symbolique (2002 : 305-306). De plus, le soutien financier actuel de l'ATE assuré par le PSFATE entraîne selon certains observateurs un sous-financement de l'ATE au collégial où l'on continue d'imposer un fardeau financier à de nombreux élèves comme nous le verrons ultérieurement. Plusieurs observateurs conviennent également que diverses difficultés locales peuvent ralentir l'implantation de l'ATE et freiner son expansion. Pensons, entre autres, aux contraintes du calendrier scolaire résultant souvent de la rigidité des conventions collectives en milieu scolaire et en milieu de travail.

1.2 L'ATE : une stratégie pour pallier certaines difficultés en formation technique

1.2.1 *La réussite scolaire questionnée*

Si la formation professionnelle dispensée au secondaire s'avère confrontée à de sérieux problèmes de recrutement et à des besoins évidents de « revalorisation », la formation technique collégiale fait, quant à elle, plutôt face à des problèmes liés à la performance des étudiants qui y sont inscrits. Comme le souligne la Fédération des cégeps, « si les

taux de réussite aux cours sont généralement plus élevés chez les étudiants du secteur technique que chez ceux du secteur préuniversitaire, les *taux de diplomation* se présentent différemment : ils sont plus élevés au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique » (Filion, 1999 : 35).

En formation technique : « c'est la proportion de personnes diplômées qui est préoccupante. Bon an, mal an, moins de 30 % des élèves obtiennent un diplôme d'études techniques dans le temps prescrit et environ la moitié l'obtient après cinq ans » (Filion, 1997 : 17)¹⁶. La Fédération des cégeps souligne également dans un rapport plus récent que les taux de diplomation varient considérablement selon la famille de programmes (Filion, 1999 : 37), qu'ils sont inférieurs chez les étudiants qui ont effectué un changement de programme au collégial, de même que chez ceux dont la moyenne des notes au secondaire était faible ou encore chez ceux ne détenant pas un DES plus (Filion, 1999 : 39-44). Néanmoins, elle tient à préciser que « diverses comparaisons des taux de diplomation obtenus par les étudiants du Québec inscrits au collégial, tant avec des étudiants québécois du premier cycle universitaire qu'avec ceux des étudiants français, mettent en relief le fait que la situation des collèges n'a rien d'exceptionnel, ce qui ne diminue pas pour autant l'importance qu'il faut accorder au problème de la réussite » (Filion, 1999 : 47).

La performance n'est guère plus reluisante lorsque l'on considère la proportion d'une génération à obtenir un premier diplôme du collégial (tous diplômes confondus). Après avoir atteint un sommet de 43,2 % en 1992-1993, on estime que la proportion a régressé de cinq points en sept ans pour atteindre 38,1 % en 1999-2000 (MEQ, 2002 : 111). Pour une génération de jeunes Québécois, c'est en formation préuniversitaire que la progression de la diplomation s'est surtout fait sentir puisque le taux d'obtention du DEC est passé de 13,5 % en 1975-1976 à 23,3 % en 1999-2000, soit une hausse de près de 10 points (MEQ, 2002 : 111). Au cours de la même période, nous observons une hausse de 7,3 points seulement en formation technique puisque le taux s'établit à 14,8 % en 1999-2000 comparativement à 7,5 % en 1975-1976. (MEQ, 2002 : 111).

¹⁶ Ce diagnostic est encore tout à fait approprié en ce qui a trait à la situation actuelle (MEQ, 2002 : 76).

Comme en témoigne un autre indicateur d'intérêt, soit *le taux de réussite des études*¹⁷ enregistré pour chaque type de formation, le secteur technique enregistre des performances moindres que le secteur préuniversitaire. Ainsi, au secteur préuniversitaire, après avoir connu un pic à 71,4 % en 1990-1991, le taux de réussite des études est descendu à 67,5 % en 1999-2000. En formation technique, ce taux connaît un écart de près de 13 points pour les mêmes années de référence et il a également enregistré une chute au cours de cette période, passant de 58,6 % à 54,9 % (MEQ, 2002 : 77). Il importe aussi de souligner que les étudiants de sexe masculin enregistrent des taux de réussite des études en formation technique de beaucoup inférieurs (47,4 %) à ceux obtenus par les élèves de sexe féminin (61,6 %), soit un écart de 14,2 points. En comparaison, la performance des filles (72,9 %) est également plus grande que celle des garçons (60,1 %) en formation préuniversitaire mais l'écart en faveur des filles est légèrement moindre (12,8 points).

1.2.2 Des lacunes dans l'offre d'enseignement

Les facteurs associés à la réussite et à l'échec en formation technique sont multiples et ils ne relèvent pas que de la motivation aux études ou de l'engagement des élèves envers leurs projets d'études ou envers leur carrière. Nous y reviendrons au chapitre 3. De l'avis de nombreux intervenants, l'examen de l'offre québécoise d'enseignement devrait permettre d'identifier des lacunes auxquelles il importe que le système éducatif trouve des solutions si l'on veut améliorer la formation technique.

À l'instar du groupe Pagé, de la Commission des États généraux sur l'éducation et de différents rapports internationaux réalisés à la demande de l'OCDE, la Fédération des cégeps (Filion, 1997) a amorcé un examen en profondeur des pratiques existantes. De cet avis qui est actuellement source d'inspiration pour alimenter la réforme en cours dans le réseau collégial, nous retiendrons quelques diagnostics sur l'offre d'enseignement technique. Précisons que l'ordre de présentation retenu ne préjuge en rien de l'importance relative de chacun.

¹⁷ Il s'agit de la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire quittant – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC (MEQ, 2002 : 75-77).

Une harmonisation insuffisante des programmes collégiaux avec les autres ordres d'enseignement. Si la finalité première des programmes techniques demeure la préparation au marché du travail, certains arrimages sont toutefois jugés encore inadéquats parce qu'ils ne permettent pas aux détenteurs d'un DEC technique d'accéder facilement à une formation universitaire (Filion, 1997 : 65). Dorénavant, c'est dans la perspective d'un continuum qu'il faudra concevoir les programmes de formation professionnelle au secondaire et ceux de la formation technique du collégial afin de faciliter les jonctions entre les ordres d'enseignement (Filion, 1997 : 13-17).

Un besoin d'élargissement des compétences et un arrimage de la formation générale dans les programmes techniques à renforcer. Pour répondre à un marché du travail exigeant toujours plus de « flexibilité » et de « polyvalence », l'OCDE estime qu'il faut accentuer l'importance accordée à de larges compétences de base, telles l'aptitude à travailler en équipe, à déléguer, à communiquer efficacement, etc. (Hirsch, 1992 : 27). Ces aptitudes « génériques » se distinguent de qualifications liées à des métiers spécifiques et s'apparentent davantage à des qualités ou à des attitudes personnelles. L'acquisition de telles habiletés génériques associée à la maîtrise des compétences techniques devrait favoriser la *mobilité transversale* des individus (Filion, 1997 : 63), condition nécessaire à une insertion professionnelle réussie. Dans une perspective d'approche programme, on reconnaît l'urgence de mieux adapter et de mieux intégrer la formation générale dans les programmes de formation technique. Des taux de réussite plus faibles dans les cours de formation générale que ceux obtenus dans les cours de la formation spécifique attestent bien la présence d'un malaise systématiquement observable quelle que soit la famille de programmes (Filion, 1997 : 63).

La nécessité de diversifier les modes de formation. Dans le but de susciter des situations variées d'apprentissage, on réclame, à l'instar de l'OCDE (1995), de multiplier les occasions d'aller sur le terrain : alternance travail-études, formation de stages, comités locaux cégep-entreprises, etc.

1.2.3 Des transformations du marché du travail qui interpellent

Faire le point sur les transformations du marché du travail afin de dégager les exigences qui se posent au monde de l'éducation n'est pas une mince tâche. Il y a tellement d'aspects à prendre en considération qu'il est présomptueux de prétendre en élaborer un portrait exhaustif. Notre objectif est d'identifier les tendances les plus significatives concernant l'évolution récente de la relation éducation-monde du travail pour les diplômés en formation technique. Même si nous admettons que le marché du travail ne peut constituer, à lui seul, l'étalon pour définir les besoins futurs de qualification, il reste néanmoins qu'un regard averti sur certains indicateurs du marché du travail fournit des pistes utiles à quiconque s'intéresse à la transition de la formation initiale à la vie active.

Les changements structurels qui touchent les activités économiques et la transition vers une économie axée sur le savoir exigent que les arrivants sur le marché du travail possèdent un niveau de scolarité sans cesse plus élevé. La situation des jeunes âgés de 15 à 19 ans qui ne fréquentent plus l'école illustre bien *a contrario* cette tendance; le taux d'emploi pour cette catégorie de jeunes est passé de 60 % en 1986 à 53 % en 1996 (CSCE, 2000 : 134). Mais qu'en est-il des diplômés postsecondaires?

Au cours des années 90, il faut d'entrée de jeu souligner que « les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires semblent avoir eu légèrement plus de difficultés à passer des études au marché du travail que leurs homologues des années 80. Bien que les taux de chômage soient comparables, on constate une diminution des taux d'emploi à temps plein deux ans après l'obtention du diplôme, des revenus plus faibles et, à l'exception des diplômés universitaires, un lien moins étroit entre leurs études et leur emploi » (CSCE, 2000 : 123). Entre 1986 et 1995, la baisse du taux d'emploi à temps plein s'est en effet surtout fait sentir chez les diplômés collégiaux, le taux ayant chuté de 82 % à 70 % (CSCE, 2000 : 136).

Nous remarquons également que l'emploi dans les professions demandant peu de compétences a connu une baisse ce qui a entraîné une augmentation de l'écart entre les taux d'emploi des diplômés d'études secondaires et ceux des diplômés d'études postsecondaires (CSCE, 2000 : 127). C'est ce qui fait dire à certains observateurs qu'il y

a polarisation des emplois : d'un côté, on retrouve les travailleurs hautement qualifiés et de l'autre, les travailleurs peu qualifiés pour lesquels nous observons une perte de marché. En outre, lorsque nous voulons apprécier la qualité de l'activité des jeunes sur le marché du travail, nous pouvons également recourir à des mesures de sous-emploi. Ainsi, *l'emploi à temps partiel sur une base involontaire*, qui constitue une mesure de sous-emploi, est devenu un phénomène de plus en plus important au Canada au cours des deux dernières décennies. Il a plus que triplé entre 1976 et 1996 passant notamment de 3 % à près de 10 % chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans ayant un diplôme d'études secondaire ou moins (CSCE, 2000 : 132-133).

1.2.4 Des formes plurielles de transition école-travail

Ayant colligé les données de *La Relance au collégial* de 1976 à 1991, Bourdon observe chez les jeunes diplômés du collégial un contraste marqué entre la situation des hommes et des femmes en ce qui concerne l'emploi à temps partiel. « Alors que les jeunes finissants travaillent dans une proportion qui est toujours moindre que la population en général, les finissantes le font dans une proportion qui est toujours supérieure à celle de la population globale » (1994 : 34). En 1996, parmi les titulaires de DEC à occuper un emploi, elles étaient presque deux fois plus nombreuses à occuper un emploi à temps partiel que les hommes, soit 24,6 % contre 12,9 %.

Peu importe leur niveau de scolarité, on observe que les jeunes de 15-24 ans éprouvent plus qu'avant des difficultés à trouver un emploi. Cela soulève la nécessité d'instituer des stratégies pour pallier ces difficultés de transition de l'école au marché du travail. De telles stratégies supposent que se tissent des partenariats entre le système éducatif et le système productif (CSCE, 2000 : 124-125). Mais il ne faudrait toutefois pas réduire toute la question de la transition de l'école au travail au « simple jeu des concordances entre le système d'éducation et le système de production » (DRHC, 1999 : 43). Aujourd'hui la période de transition s'allonge et peut durer une décennie ou davantage. Elle peut surtout comporter une combinaison d'activités de travail et de formation. Dorénavant, « l'insertion professionnelle n'est plus considérée comme un simple moment (...) mais apparaît plutôt comme un processus complexe qui se déroule sur une période où

s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité » (Trottier, 1995 : 20).

Même si cette conception de la transition école-travail a été élaborée principalement à partir de la situation vécue par des diplômés universitaires, nous estimons que la situation décrite par Trottier pour des diplômés plus âgés trouve chez leurs cadets collégiaux un écho empreint d'un certain réalisme comme le bissaient d'ailleurs déjà entendre les travaux de Bourdon en 1994. Tout en s'allongeant, la transition de l'école au marché du travail devient du même coup de plus en plus complexe (Gosselin, 1995; Bengle, 1991).

Nous devons enfin souligner que la correspondance entre le domaine d'études et l'emploi occupé s'est détériorée, notamment pour les diplômés collégiaux, entre 1988 et 1997 alors qu'elle s'est améliorée pour les diplômés universitaires (CSCE, 2000 : 139). Il importe par ailleurs de rappeler que là où la correspondance est la plus forte entre la scolarité et l'emploi, le revenu médian y est plus élevé.

Différents facteurs jouent sur le processus d'insertion professionnelle. En plus des facteurs structuraux (qui sont de l'ordre de l'organisation des systèmes éducatifs, des tendances démographiques ou économiques), il ne faudrait pas sous-estimer l'importance des facteurs liés aux individus et à leur milieu d'origine. D'une part, certains impératifs associés à des contraintes familiales ou à la prise en compte de la carrière d'un conjoint peuvent justifier certains compromis acceptés pour une période transitoire quant au type d'emploi choisi.

D'autre part, nous ne pouvons ignorer d'autres composantes individuelles plus fondamentales. En effet, Goux et Maurin rappelle que le « destin social des individus ne dépend pas seulement du niveau atteint en fin de scolarité. À diplôme donné, tout le monde ne débute pas sa carrière au même point de l'espace social. Les opportunités de promotion et les risques de déclassement se déclinent eux aussi selon des lois différentes suivant le milieu dont on est issu » (1995 : 116). Gensbittel et Mainguet rappellent à cet égard, certains avantages dont bénéficient des jeunes plus privilégiés lors de leur transition entre l'école et l'emploi.

« L'origine sociale et le milieu familial peuvent aider à trouver un emploi : un capital social et culturel hérité des parents est souvent un avantage, mais les jeunes peuvent aussi bénéficier d'un réseau de relations (en particulier professionnelles) de parents en activité; autant d'avantages dont sont privés les jeunes de milieux défavorisés, dont les parents sont eux-mêmes souvent au chômage. » (1995 : 60.)

1.3 L'objet de la recherche : les effets de l'alternance travail-études

La formation alternée peut convenir à la majorité des individus et non seulement aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Faire appel au raisonnement inductif, dans le contexte et au travers d'applications concrètes, peut entraîner chez la plupart des individus un apprentissage plus efficace et plus gratifiant. Voilà le postulat qui semble vouloir de plus en plus s'imposer aux divers acteurs questionnés par la crise qui ébranle les relations entre système éducatif et système productif : faibles taux de réussite et de persévérance scolaires, montée progressive du chômage des jeunes, problèmes d'insertion professionnelle des jeunes et difficultés de recrutement des entreprises. En outre, pour Merle *et al.*, la pédagogie ne peut être réduite à une technique de transmission des connaissances; « c'est aussi l'expression des rapports sociaux et des institutions qui règlent la reproduction des savoirs dans une société » (1995 : 64). Soulignons enfin, que c'est autour de la fonction pédagogique de l'alternance qu'un consensus s'instaure généralement. Par contre, on ne mesure pas toujours les implications plus larges qu'elle entraîne, particulièrement au plan économique.

Alors que pour les enseignants et les formateurs, l'alternance représente « un moyen de réussite pédagogique », elle est « avant tout un instrument de régulation du système éducatif » pour les intervenants politiques (Durand-Drouhin et Romani, 1994 : 16). À la logique pédagogique peut donc se superposer une logique économique (Mazalon, 1994 : 52). De fait, l'enseignement scolaire de masse témoigne de difficultés d'ajustement majeures. Les sociétés modernes se trouvent confrontées au besoin de repenser les divers lieux d'apprentissage pour les jeunes, qu'il s'agisse d'institutions scolaires ou encore d'entreprises. Si dans différents pays, l'alternance a surtout été utilisée comme rempart contre l'exclusion des jeunes défavorisés du système éducatif, nous pouvons aujourd'hui nous questionner si, pour leur part, les besoins croissants de

qualifications techniques n'inciteraient pas à proposer des formations alternées au niveau postsecondaire, comme on l'a fait depuis longtemps pour des professions comme celles d'avocat ou de médecin par exemple. C'est alors d'autres objectifs qui se trouvent mis de l'avant.

Comme le soulignaient Tanguy et Kieffer, c'est « l'apprentissage des rapports sociaux dans l'entreprise » qui se trouve visé. On souhaite provoquer chez les apprenants « l'accoutumance aux impératifs de production » et l'acquisition de la « discipline du travail productif » (1982a : 61-62). C'est l'assimilation diplôme/qualification qui se trouve ici questionnée. Si la qualification doit plutôt être perçue comme le résultat d'un parcours et qu'elle arrive à se construire à travers un projet, le diplôme, quant à lui, « n'est qu'un élément permettant de la repérer ». Pour Merle et ses collaborateurs, l'alternance « constitue le moyen privilégié pour construire une coresponsabilité du système éducatif et de l'entreprise, et pour que le parcours qui mène à la qualification prenne sens pour l'intéressé » (1995 : 69).

C'est d'abord en réponse à des intérêts pédagogiques que nous nous sommes personnellement intéressée, à partir de 1995, à l'alternance travail-études au collégial qui, après avoir connu une phase d'implantation assez prometteuse, se trouvait alors confrontée à une crise de croissance relativement menaçante. C'est davantage une visée évaluative qui aujourd'hui préside à la définition de notre objet de recherche. En effet, nous voulons maintenant savoir si, d'un point de vue comparatif, les performances scolaires et professionnelles observables chez les étudiants du collégial ayant vécu au moins un stage coopératif rémunéré sont supérieures à celles des jeunes ayant au contraire été exposés à une pédagogie conventionnelle. Ce faisant, nous pensons contribuer à mettre en évidence dans quelle mesure la « formation ajoutée » par des stages rémunérés en entreprise peut constituer une réelle « valeur ajoutée » comme le soutiennent les adeptes de cette pédagogie alternative. Nous cherchons à vérifier en quoi l'alternance travail-études constitue au collégial un avantage pour ceux qui y sont exposés, ne perdant jamais de vue que des mécanismes sociaux de sélection d'origines diverses peuvent s'y manifester.

Deux questions de recherche interreliées retiennent donc l'attention :

- Dans quelle mesure, la formation alternée comparativement à l'enseignement conventionnel favorise-t-elle une réussite scolaire accrue chez les collégiens?
- Dans quelle mesure, la formation alternée comparativement à l'enseignement conventionnel facilite-t-elle une insertion professionnelle davantage réussie pour les détenteurs de DEC?

Comme on peut le constater, c'est donc au repérage des *effets propres* à l'alternance travail-études qu'est vouée la présente étude. Les effets recherchés concernent tantôt la réussite scolaire de toute la clientèle exposée à cette stratégie pédagogique, tantôt la primo-insertion des seuls étudiants ayant réussi à décrocher le DEC convoité à leur arrivée au collégial. Avant de répondre à ces deux questions proprement dites, nous opérerons un bilan québécois de la situation de l'enseignement coopératif au début de la décennie 90 dans les deux familles de programmes sous analyse, soit les techniques physiques et les techniques administratives. Cette étape descriptive permettra de connaître en profondeur les caractéristiques distinctives des programmes ATE mis en œuvre dans ces deux familles de programmes. L'objectif est alors de vérifier dans quelle mesure les environnements pédagogique et administratif des 38 programmes sous analyse sont homogènes et jusqu'à quel point les diverses clientèles étudiantes recrutées affichent des caractéristiques communes ou au contraire contrastées d'une famille de programmes à l'autre.

Cette toute première étape qui fera l'objet du chapitre 5 constitue un volet qui sert de préalable aux analyses proprement dites sur les effets propres de l'ATE (chapitres 6 et 7). Mais auparavant, nous verrons dans l'ordre ce que nous apprend la recension des écrits sur nos deux principales questions de recherche (chapitre 2) et nous expliciterons le modèle d'analyse adopté pour atteindre les objectifs fixés (chapitre 3) de même que les diverses balises méthodologiques qui guideront les analyses (chapitre 4).

