

Chapitre 2

L'évaluation des effets de l'enseignement coopératif :
la recension des écrits

Que ce soit en formation initiale ou en formation continue, les formations alternées se sont multipliées au cours des dernières décennies dans différents pays de l'OCDE. Dans un contexte économique hautement concurrentiel exigeant une main d'œuvre mieux qualifiée, nombre de formateurs se sont tournés vers l'alternance en prétextant, sans nécessairement toujours référer à la littérature scientifique, que cette stratégie pédagogique peut garantir à la fois une réussite scolaire accrue et une transition école-travail davantage harmonieuse. À la faveur de cette hausse de popularité, l'ATE s'est vue analysée sous plusieurs angles entraînant du même coup une multiplication de travaux de portée inégale. À partir d'une récession des écrits, ce chapitre se veut une synthèse des principales connaissances acquises en ce qui a trait aux divers effets imputés à l'enseignement coopératif. En dépit d'un foisonnement de thèses, de rapports et d'articles sur la question, il n'est pas facile de dégager des conclusions définitives sur les réels avantages de l'ATE. Cela concourt sans doute à expliquer pourquoi les promoteurs tant scolaires, économiques que gouvernementaux continuent d'en faire valoir principalement les bénéfices. En procédant à la recension des écrits, une question s'est peu à peu imposée : comment expliquer que les promoteurs de l'ATE continuent d'attribuer à cette stratégie pédagogique, souvent sans les nuances appropriées, autant d'effets positifs sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle alors que les conclusions des recherches demeurent, comme nous le verrons, pourtant marquées d'inconstances et de controverses?

Nous nous intéressons d'abord aux courants dominants qui ont influencé les promoteurs québécois en ce domaine. Après avoir situé brièvement divers ouvrages synthèses traitant de cette stratégie pédagogique au plan international, nous nous attardons plus particulièrement aux recherches canadiennes et québécoises les plus significatives. Cela conduira à examiner les différents constats quant aux retombées de la formation alternée sur la réussite scolaire des collégiens et sur l'insertion professionnelle des diplômés.

2.1 Une tradition de recherche qui a inspiré le modèle québécois

Les ouvrages européens servent généralement de première référence aux décideurs québécois pour élaborer des modèles étalons guidant le choix des stratégies adoptées

en matière d'enseignement coopératif. Cependant, on ne peut douter de l'influence de la littérature nord-américaine sur la définition du modèle québécois, particulièrement en ce qui a trait aux prescriptions de terrain adoptées par les praticiens de l'ATE.

2.1.1 Les courants européens

Comme en fait état le tableau 2.1, quatre ouvrages européens de langue française constituent encore des synthèses propres à inspirer les promoteurs actuels du modèle québécois. Nous nous attardons ici à deux d'entre eux dont la portée est davantage reliée à une perspective évaluative. Mentionnons d'abord la publication conjointe de l'OCDE et du CÉREQ (1994) qui traite de l'alternance dans une perspective de comparaison internationale et qui aborde simultanément différents aspects (pédagogique, économique, institutionnel) dans le but de mettre en relief la diversité des préoccupations des divers pays, tout en dégagant les tendances communes. Cet ouvrage permet de situer le contexte macrosociologique dans lequel se profilent les efforts de développement de l'alternance des pays visés. Le Canada (sans référence explicite au Québec) s'y trouve d'ailleurs regroupé avec plusieurs pays anglophones, tels l'Australie, les États-Unis, l'Irlande et le Royaume-Uni. L'alternance entre formation scolaire en entreprise et à l'école apparaît plutôt à l'état expérimental et fortement dépendante d'initiatives d'institutions ou d'entreprises individuelles (OCDE, 1994 : 42-47). Cela diffère considérablement des systèmes d'enseignement où la formation professionnelle s'insère dans un processus institutionnalisé, comme dans les pays germanophones, notamment en Allemagne, en Autriche ou en Suisse.

Dans son examen minutieux de « l'alternance école-production » en France, Monaco (1993) met en évidence la dimension sociohistorique de l'émergence des différentes formations en alternance apparues depuis 1959, date de leur résurgence. Son regard critique appelle à la vigilance car il est de ceux qui voient dans l'alternance une façon possible d'officialiser un mode d'entrée dans le salariat fondé sur un statut précaire risquant d'instaurer un nouveau mode de gestion de la main d'œuvre juvénile en la maintenant pour une durée de plus en plus longue dans le cycle travail/stage/chômage (1993 : 46-54). Nous comprendrons que cette appréhension puisse s'avérer justifiée particulièrement lorsque l'alternance est offerte à des clientèles en difficulté

d'apprentissage ou encore à des jeunes d'origine sociale modeste qui forment, souligne Monaco, « la quasi-totalité du public de l'alternance en France » (1993 : 202). Soulignons qu'au Québec, c'est à l'ordre secondaire principalement que des clientèles en difficulté d'apprentissage se trouvent exposées à cette formule pédagogique.

2.1.2 *L'influence de la littérature nord-américaine*

Les ouvrages synthèses de même que les outils de recherche ne manquent pas de ce côté-ci de l'Atlantique ce qui contribue aussi à la visibilité et à la promotion de l'enseignement coopératif (tableau 2.1). Au chapitre des ouvrages synthèses, nous devons souligner en premier lieu au Québec l'apport tout récent d'un collectif publié sous la direction de C. Landry (2002) analysant l'évolution des formations en alternance dans quatre pays occidentaux dont le Canada (y incluant notamment plusieurs travaux sur le Québec). Faisant l'examen des recherches poursuivies au cours des dernières décennies, différents auteurs répertorient les nombreuses difficultés que pose le développement futur de cette stratégie pédagogique dans notre société. D'autres cherchent plutôt à scruter les formes d'institutionnalisation prises dans différents pays européens par la formation alternée et à inventorier les difficultés d'adaptation posées par les transformations économiques et technologiques qui y ont cours.

Un autre ouvrage publié par Doray et Maroy (2001) procède à des analyses comparatives traitant abondamment de la situation collégiale québécoise. Le parti pris des chercheurs est d'analyser le travail social des acteurs à l'œuvre dans l'élaboration d'un rapprochement économie-éducation. Ce faisant, leur attention se trouve davantage centrée sur les diverses relations sociales impliquées dans la mise en œuvre du partenariat éducation-travail apparaissant à l'agenda politique de nombreuses sociétés capitalistes avancées.

Ils soulignent combien l'ATE initialement promue par des mécanismes d'action à distance (par exemple, des subventions fédérales versées au Québec) se trouve redevable principalement de l'initiative des acteurs locaux du système scolaire (les enseignants) qui se doivent d'enrôler les entreprises dans leur projet de formation. Sa mise en œuvre ne prend pas sens uniquement en termes de plus-value éducative ou

encore d'amélioration de l'insertion professionnelle mais s'inscrirait également comme « une stratégie de distinction sociale des établissements scolaires » motivée par une recherche constante d'amélioration de leur position concurrentielle dans le marché scolaire » (2001 : 236). Permettant de resituer avantageusement un programme de formation et d'attirer un nombre plus grand d'élèves, l'alternance participe à l'émergence d'une « logique de concurrence » (2001 : 239).

Les travaux à caractère historique de Mazalon et Landry (1998)¹⁸ ont contribué à l'émergence d'une approche québécoise de cette stratégie pédagogique en structurant un discours qui devient, pour les différents partenaires, plus facile à s'approprier. Pour leur part, certains ouvrages publiés (Audet, 1995a ; 1995b ; 1993) sous l'égide d'organismes publics (Conseil des collèges, Conseil supérieur de l'éducation) et fournissant des cadres de référence aux promoteurs de l'ATE sans toutefois comporter d'évaluation des retombées de cette pédagogie alternative ont pu avoir des effets incitatifs. Soulignons que ces derniers ouvrages synthèses se trouvent à répéter un scénario déjà vécu aux États-Unis quelques décennies auparavant.

En effet, Ryder, Wilson et leurs collaborateurs (1987) retracent l'historique de l'enseignement coopératif aux États-Unis, au Canada et ailleurs dans le monde, ce qui permet d'apprécier la réalité du décalage québécois dans ce domaine. Cet ouvrage constitue une mise à jour des outils jusqu'alors disponibles pour assurer la promotion et l'organisation de l'enseignement coopératif, soit le *Handbook of Cooperative Education* réalisé par Knowles et ses collègues en 1971 et la première enquête nationale américaine réalisée par Wilson et Lyons dix ans auparavant.

Ayant effectué une recension et une analyse des outils de recherche nord-américains disponibles sur l'ATE, nous constatons d'abord combien ces ouvrages ont très peu pénétré la littérature québécoise dans ce domaine gardant ainsi à distance les nombreux travaux portant sur l'évaluation des retombées de l'enseignement coopératif.

¹⁸ Ces auteurs avaient aussi cosigné deux autres articles synthèses qui faisaient le point, d'une part, sur l'historique des relations formation-travail en enseignement professionnel et technique au Québec (Landry et Mazalon, 1995) et, d'autre part, sur les partenariats école-entreprise au Québec (Landry et Mazalon, 1997).

TABLEAU 2.1
Principaux ouvrages synthèses et outils de recherche sur l'alternance travail-études en Europe et en Amérique du Nord

EUROPE	
Ouvrages synthèses	
OCDE et CÉREQ (1994)	Comparaisons internationales et l'avenir de l'alternance travail-études
Monaco, A. (1993)	Thèse de sociologie sur les différentes formations en alternance en France depuis 1959
Tanguy, L. (1986)	Méta-analyse des recherches en France
Outil de recherche	
Mathey-Pierre, C. et I. Ritzler (1989)	Bibliographie annotée des publications européennes francophones
AMÉRIQUE DU NORD	
Ouvrages synthèses	
Québec	
Landry, C. (dir.) (2002)	État des pratiques et des recherches au Québec, au Canada, en France, en Belgique et en Allemagne
Doray, P., Maroy, C. <i>et al.</i> (2001)	La construction sociale des relations entre éducation et économie
Mazon, É. et C. Landry (1998)	Évolution de l'alternance au Québec
Audet, C. (1995a ; 1995b)	Deux ouvrages sur l'alternance en formation professionnelle au secondaire
Audet, C. (1993)	Un ouvrage sur l'alternance en France
États-Unis	
Ryder, K. G. et Wilson, J. W. <i>et al.</i> (1987)	Historique de l'enseignement coopératif aux États-Unis et ailleurs dans le monde
Knowles, A. S. <i>et al.</i> (1971)	« Handbook » sur l'enseignement coopératif (modèles, principes, impact, etc.)
Wilson, J. W. et E. H. Lyons (1961)	1 ^{re} enquête nationale aux États-Unis sur l'enseignement coopératif
Outils de recherche	
Pullin, R. A. (1998)	Bibliographie annotée des articles publiés dans le <i>Journal of Cooperative Education</i> pour la période 1983 à 1997
Wilson, J. W. (1997)	Méta-analyse sur les recherches effectuées au cours de la décennie 1986-1996
Hartley, M. et B. Munson Goff (1983)	Bibliographie annotée des articles publiés dans le <i>Journal of Cooperative Education</i> pour la période 1964 à 1982
Cohen, A. M. et L. C. Solmon (1976)	Bibliographie annotée générale sur l'enseignement coopératif

Parmi ces outils de recherche, mentionnons celui de Pullin publié dans la revue *Journal of Cooperative Education* (1998). Il s'agit d'une bibliographie annotée de tous les articles publiés dans cette revue après 1983, date à laquelle la première bibliographie avait été réalisée¹⁹ sous la direction de Hartley et Munson Goff. Grâce à un index par sujets et auteurs, il est possible de repérer facilement ce qui a été publié sur les expériences des anglophones canadiens et celles des américains à tous les ordres d'enseignement (« high school », « community college », « faculty », « university »). Notons toutefois que les situations sous étude dans ces articles sont souvent difficilement comparables à celles vécues dans le réseau collégial québécois parce qu'on y parle de « college graduates » ou encore de « college students » sans distinguer s'il s'agit d'étudiants des collèges techniques (community colleges) ou d'étudiants de niveau universitaire²⁰. Compte tenu que nombre de ces travaux ont mis en évidence des effets plutôt inconstants de l'ATE, il aurait été utile qu'ils soient davantage consultés par les promoteurs québécois.

Un numéro thématique du *Journal of Cooperative Education* (1997, XXXII, 2) est également consacré à une synthèse de la recherche nord-américaine plus récente sur l'enseignement coopératif. Une méta-analyse y fait le point sur la décennie 1986-1996 de recherches américaines ou canadiennes anglaises en enseignement coopératif (Wilson, 1997)²¹. Reprenant ses propos publiés dix ans auparavant (1988), Wilson invite les acteurs coop à changer de cap : s'affranchir du type de recherche qui vise constamment à justifier l'enseignement coopératif pour effectuer des travaux théoriques et appliqués qui feraient progresser cette stratégie pédagogique en visant davantage à mesurer ses effets réels pour les apprenants.

En alternance travail-études, tout comme pour beaucoup d'autres réalités scolaires, le Québec s'est trouvé aux confluents d'influences européennes, américaines et canadiennes. Cependant, force est de constater que les travaux à visée évaluative (plus fréquemment en langue anglaise) ont visiblement beaucoup moins pénétré les cercles

¹⁹ Soulignons que ces deux bibliographies commentées du *Journal of Cooperative Education* avaient été précédées par une autre recension encore plus globale et exhaustive (Cohen et Solmon, 1976) couvrant les articles répertoriés à plusieurs sources depuis 1970, soit 2 000 documents.

²⁰ Les définitions fournies dans le thésaurus d'Éric indiquent que ces deux expressions conviennent à des étudiants de programmes de collèges ou d'universités incluant tous les niveaux de l'éducation supérieure.

²¹ Il s'agit du précédent éditeur de la revue qui a été en poste de 1989 à 1996.

décisionnels que les écrits à visée promotionnelle. Pour mieux comprendre comment de tels courants de pensée ont pu influencer sur la relative courte histoire de l'enseignement coopératif au Québec, on doit poursuivre l'examen des recherches beaucoup plus récentes à portée évaluative qui y ont été réalisées. Des distinctions s'imposent alors entre les divers ordres d'enseignement, soit les ordres secondaire, collégial et universitaire.

2.1.3 Des recherches à visée évaluative : une mosaïque disparate et peu unifiée

Le tableau 2.2 montre que les recherches évaluatives répertoriées au Canada et au Québec relèvent de quatre visées distinctes. En premier lieu, plusieurs travaux sont exclusivement centrés sur l'examen des perceptions et des attitudes des divers intervenants oeuvrant aux partenariats école-entreprise (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002; Landry *et al.*, 2002; Maroy et Doray 2002; Bilodeau *et al.*, 1997; Ellis, 1987). En deuxième lieu, d'autres travaux, moins nombreux, superposent à l'analyse des perceptions de certains acteurs, un bilan des clientèles et des programmes ATE alors existants (Veillette et Perron, 1996; Laporte, 1994). Troisièmement, on dispose également d'un nombre restreint de travaux quantitatifs proposant des évaluations du rendement de l'ATE tant au plan de la réussite scolaire qu'à celui de la transition école-travail des diplômés universitaires (Mann et Gilbert, 1995; Darch, 1995; Audet, 1995).

En quatrième lieu, nous bénéficions de nombreuses contributions à visée évaluative sur des aspects théoriques ou organisationnels de l'ATE, tels que les interactions macrosociales éducation-économie (Doray et Fusulier, 2002; Maroy et Doray, 2002; Doray et Maroy, 2001), la relation théorie-pratique (Boivin et Boucher, 1996; Barbès, 1996), le rôle des représentations sociales dans l'élaboration d'un partenariat de formation (Mazalon, 1995), l'insertion professionnelle (Lemieux, 1992), les relations interorganisationnelles (Landry, 1992), la qualité des acquis (Côté, 1986) ou encore la perception des acteurs sur l'alternance et sur les stages (Caron et Payeur, 2002).

Comme viennent tout juste de le souligner deux analystes de l'enseignement coopératif en milieu anglophone canadien, «il existe bien peu de données représentatives nous permettant de faire des observations valables sur les traits communs des étudiants en

enseignement coopératif et sur leur emploi après l'obtention de leur diplôme » avec les étudiants participant à des programmes collégiaux équivalents (Van Gyn et Grove White, 2002 : 66).

TABLEAU 2.2
Recherches canadiennes et québécoises à visée évaluative sur l'alternance travail-études publiées en français (1980 et après)

	Effectif étudiant en ATE ¹	Type I	Type II	Type III	Type IV	Approche	
		Perceptions/opinions des acteurs	Bilan des clientèles et programmes	Rendement/retombées de l'alternance	Aspects théoriques ou organisationnels de l'alternance	Qualitative	Quantitative
❖ À l'ordre secondaire							
<i>Caron, L. et C. Payeur (2002)³</i>	4 groupes				✓	✓	
<i>Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (2002)⁴</i>	175	✓				✓	
<i>Bilodeau, M. et al. (1997)</i>	47	✓				✓	
<i>Mazalon, É. (1995)⁵</i>	N/A				✓	✓	
<i>Lemieux, N. (1993)⁵</i>	6				✓	✓	
<i>Landry, C. (1992)⁶</i>	6				✓	✓	✓
❖ À l'ordre collégial							
<i>Doray, P. et B. Fusulier (2002)</i>	N/A				✓	✓	
<i>Landry, C., Bouchard Y. et C. Pelletier (2002)</i>	24	✓				✓	
<i>Maroy, C. et P. Doray (2002)⁷</i>	N/A	✓			✓	✓	
<i>Doray, P. et C. Maroy (2001)⁷</i>	N/A				✓	✓	
<i>Boivin, L et G. Boucher (1996)⁵</i>	~ 16 à 28				✓	✓	
<i>Barbès, P. (1996)⁵</i>	26 et 198				✓	✓	✓
<i>Veillette, S. et M. Perron (1996)</i>	4 035	✓	✓				✓
<i>Laporte, M. (1994)</i>	56	✓	✓				✓
<i>Côté, E. (1986)⁵</i>	96 (?)				✓	✓	
❖ À l'ordre universitaire							
<i>Audet, M. (1995)</i>	900			✓			✓
<i>Mann, A. et S. Gilbert (1995)</i>	~ 4 200			✓			✓
<i>Darch, J. (1995)</i>	~ 3 360			✓			✓
<i>Ellis, R. J. (1987)²</i>	218	✓					✓

¹ Dans plusieurs cas, la taille de l'effectif étudiant considéré par l'étude varie d'un aspect à l'autre. Pour certaines études, il a fallu l'estimer à partir des indications fournies par l'auteur.

² Une proportion non précisée par l'auteur d'acteurs issus de collèges ont participé au sondage visant les administrateurs. Par contre, le sondage conçu pour les finissants visait les clientèles de six universités canadiennes.

³ S'ajoutent également des entrevues individuelles semi-dirigées avec divers personnels en établissement scolaire (n = 16) ou encore en milieu de travail (n = 24). En plus de deux centres de formation professionnelle, cette recherche s'intéresse également à deux cégeps.

⁴ S'ajoutent également des entrevues semi-dirigées conduites auprès des formateurs des centres de formation professionnelle et de formateurs en usine

⁵ Cette étude visait soit un seul programme, une seule institution d'enseignement (collège ou université) ou encore un seul territoire de commission scolaire.

⁶ De plus, six études de cas ont été réalisées et au total 78 acteurs institutionnels ont été consultés par questionnaire pour connaître leurs perceptions sur les relations interorganisationnelles.

⁷ Deux études de cas ont été réalisées au Québec (génie électronique et bureautique) et comparées à deux autres réalisées en Communauté française de Belgique (robotique et employés de bureau) où 80 entretiens individuels ou de groupe ont été effectués.

C'est précisément cette lacune observée pour l'ordre collégial que notre présente contribution permettra en partie de combler. Pour mieux circonscrire les visées de la présente recherche, examinons de plus près les résultats de travaux canadiens et québécois en distinguant bien les évaluations réalisées aux ordres universitaire et secondaire de celles référant à l'ordre collégial.

2.1.3.1 À l'ordre universitaire : des études quantitatives sur les retombées de l'ATE

La première étude canadienne d'importance sur l'enseignement coopératif postsecondaire a été réalisée en 1987 par Ellis à la demande du Conseil des sciences du Canada et avec le support logistique de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC). Devant l'absence de données systématiques sur la situation canadienne de l'enseignement coopératif et dans un souci avoué de promotion de cette stratégie pédagogique, Ellis a procédé à trois sondages distincts dans le but de colliger les opinions, les perceptions et les recommandations d'intervenants clés : 1) 222 administrateurs des programmes coopératifs de collèges, d'universités ou d'instituts de technologie (taux de réponse de 59,5 %); 2) 62 employeurs alors membres de l'ACDEC (taux de réponse de 67,7 %); 3) 562 finissants de six universités (taux de réponse de 38,8 %). Les résultats se sont avérés favorables pour l'enseignement coopératif dans leur ensemble et des recommandations visant à augmenter le nombre de places de stages, le soutien financier de même que les activités de promotion et d'encadrement des praticiens ont alors été formulées.

Si l'on fait exception des articles publiés dans la revue de l'Association de l'enseignement coopératif (*Journal of Cooperative Education*), il faut attendre près d'une décennie avant que d'autres travaux d'importance ne soient entrepris à l'échelle canadienne sur la question²². Deux analyses réalisées en parallèle à partir de la même banque de données (Enquête nationale auprès des diplômés en 1992) ont évalué, deux ans après l'obtention du diplôme, les retombées de l'enseignement coopératif au plan de l'insertion professionnelle pour la cohorte d'étudiants universitaires de 1990 (Mann et Gilbert, 1995; Darch, 1995). L'analyse effectuée par Mann et Gilbert nous apparaît plus crédible et plus fiable que la seconde en raison de la vérification qu'ils ont effectuée de la déclaration des répondants.

²² Une consultation des banques informatisées ERIC, CBCA Fulltext Education, Repère a été effectuée pour la période de 1980 à nos jours.

Craignant que les répondants aient pu donner un sens erroné au terme « coopératif », les auteurs ont contrôlé s'il s'agissait bien d'un programme inscrit à l'ACDEC. En cas contraire, ces répondants ont été regroupés dans une catégorie intitulée « programme coopératif informel » afin de les comparer à ceux appartenant à un « programme coopératif formel ». L'ensemble des résultats obtenus sur la base de perceptions et d'opinions conduisent à un diagnostic généralement favorable pour l'enseignement coopératif; ils alimentent eux aussi le discours des promoteurs voulant que cette formule pédagogique entraîne des avantages au chapitre de l'emploi.

Pour sa part, l'analyse de Darch (1995) fournit des conclusions plus mitigées quant aux effets positifs de l'enseignement coopératif. À l'aide de techniques de modélisation et de régression (linéaire multiple ou logistique, suivant le cas), l'auteur s'est intéressé à trois indicateurs de succès : l'emploi à plein temps, la rémunération et enfin, la correspondance entre l'emploi occupé et le domaine d'études. Il importe de souligner que Darch s'est limité à trois domaines d'études seulement (génie; mathématiques et sciences physiques; commerce et économie) alors que Mann et Gilbert n'ont pas opéré une telle sélection; il s'agit là d'un facteur qui peut à lui seul expliquer les divergences relevées quant aux conclusions à tirer d'analyses portant sur une même cohorte. Pareilles remarques illustrent jusqu'à quel point il nous faut user de prudence, en référant aux travaux antérieurs pour apprécier la validité des conclusions obtenues quant aux retombées réelles de l'enseignement coopératif.

À la même époque, Audet (1995) utilise les données de l'enquête *Relance* de 1994 réalisée par le MEQ pour comparer les diplômés de 1992 des programmes coopératifs à leurs homologues des programmes non coopératifs au Québec. L'enquête visait près de 27 000 bacheliers. De ce nombre, 6,0 % ont déclaré avoir suivi un programme coopératif²³. Le taux de réponse obtenu (55,0 %) a permis de recueillir des informations auprès d'un échantillon de 900 diplômés issus de programmes coopératifs. L'étude

²³ Il faut souligner que l'appartenance à un programme coopératif a été déterminée à partir d'une autodéclaration dans le questionnaire *Relance* et elle ne semble pas avoir été vérifiée par l'auteur à l'aide du répertoire des universités inscrites à l'ACDEC. De plus, l'absence d'analyse des biais consécutifs à l'échantillon obtenu (55,0 %) ne nous permet pas de juger de la représentativité des deux sous-populations visées (clientèle étudiante en enseignement coopératif et celle inscrite en enseignement non coopératif). Nous ne sommes pas en mesure notamment d'établir si la clientèle en enseignement coopératif (6,0 %) est surreprésentée dans l'échantillon final ou non.

essentiellement descriptive²⁴ corrobore la plupart des conclusions favorables à l'enseignement coopératif qu'avaient tirées Mann et Gilbert pour une cohorte de bacheliers universitaires canadiens ayant terminé leurs études, rappelons-le deux ans plus tôt, soit en 1990.

2.1.3.2 À l'ordre secondaire : des analyses qualitatives questionnant le partenariat éducatif

Si les six ouvrages retenus sont très différents les uns des autres de par la clientèle visée, ils privilégient tous une même approche compréhensive ou qualitative. Les auteurs ont fait appel soit aux études de cas, soit aux entrevues semi-dirigées ou encore à des questionnaires. Dans les deux premiers cas, il s'agit de travaux s'intéressant à la perception de l'alternance ou des stages véhiculée par les alternants et les formateurs en milieu scolaire ou de travail (Savoie-Zajc et Dolbec, 2000; Caron et Payeur, 2002). Par la suite, il s'agit d'une étude exploratoire subventionnée par le ministère de l'Éducation (Bilodeau *et al.*, 1997). Enfin, nous retenons les trois thèses²⁵ de doctorat réalisées au Québec, soit celles de Mazalon (1995) de Lemieux (1992) et de Landry (1992).

Les travaux de Savoie-Zajc, réalisés dans un programme de formation en pâtes et papier, conduisent à un regard critique sur les conditions de réalisation des stages qui s'y trouvent effectués. Il en ressort une vision de liens fragiles école-entreprise relevant plutôt d'un «modèle traditionnel (qui) continue de perpétuer les divisions entre les apprentissages formels et les apprentissages informels ainsi qu'entre la formation scolaire et la formation professionnelle » (2002 : 242). Le milieu de travail tient un discours social démontrant une certaine reconnaissance de l'importance de participer à la formation de la main d'œuvre mais accorde toutefois au stagiaire un accès limité à la tâche, l'objectif demeurant la productivité de l'usine et le respect du climat de travail.

²⁴ L'auteur n'a pas jugé bon de recourir à des tests statistiques pour analyser les données collectées.

²⁵ À notre connaissance, il s'agit des trois seules thèses québécoises traitant d'alternance travail-études. Cela contraste beaucoup avec nos voisins du sud qui s'avèrent davantage prolifiques sur cette problématique puisque Wilson avait déjà dénombré en 1988 la réalisation de 70 thèses de doctorat uniquement au Centre de recherche en éducation coopérative de l'Université Northeastern depuis sa fondation, en 1972.

Les travaux de Caron et Payeur (2002) réalisés tant au secondaire (deux centres de formation professionnelle) qu'au collégial (deux cégeps) mettent en relief les perceptions des acteurs locaux sur le tandem formation-emploi ainsi que sur la dynamique sociale entourant le développement de l'alternance dans un cadre régional (2002 :309). Alors que la dimension éducative des stages est davantage valorisée par les établissements scolaires, les milieux de travail se préoccupent surtout de la sélection du personnel futur.

Par ailleurs, une série d'études de cas (28 entrevues individuelles et de groupe) ont été réalisées au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) par Bilodeau et ses collègues (1997) dans neuf commissions scolaires auprès de jeunes inscrits dans la nouvelle filière en formation professionnelle aux métiers semi-spécialisés et auprès des responsables du programme. Ces analyses de perceptions laissent entrevoir des bénéfices pour les élèves ayant vécu des difficultés scolaires antérieures, la formule de l'alternance travail-études s'écartant du modèle unique généralement adopté par l'école.

S'intéressant au phénomène des relations école/entreprise, la thèse de Mazalon (1995) porte pour sa part sur les représentations d'une cinquantaine d'acteurs des milieux éducatifs et productifs à propos de l'alternance. Ses analyses l'amènent à conclure qu'il y a, dans le cas de la Commission scolaire de Sherbrooke, présence de « partenaires potentiels qui apprennent à se connaître et à s'apprécier » et que la dynamique des relations école/entreprise diffère suivant les impératifs auxquels on tente de répondre. Plus tard, cette auteure reconnaîtra avec Landry que les impératifs d'ordre économique mobilisent des « relations négociées » tandis que les objectifs d'ordre sociopédagogique génèrent des « relations de service », voire des « relations de réciprocité ». Dans le premier cas de figure, on observe qu'il y a « capacité d'embauche » dans l'entreprise partenaire alors que dans le second, l'entreprise se retrouve « sans capacité d'embauche » (Mazalon et Landry, 2000). C'est précisément cette capacité d'embauche des entreprises qui apparaît comme un déterminant de premier ordre du type de relations instaurées avec le monde de l'éducation.

Par ailleurs, des travaux portant sur des jeunes filles inscrites dans le programme commerce et secrétariat ont amené l'auteure (Lemieux, 1992) à conclure que le mode

de formation en alternance école-travail ne s'est pas avéré un facteur de différenciation significatif d'insertion professionnelle dans leurs cas (6 individus en alternance contre 23 en formation conventionnelle). Par contre, le stage est néanmoins apparu aux yeux des étudiantes consultées comme « un espace de socialisation et de construction identitaire par anticipation ».

Quant à Landry (1992), il s'est intéressé aux conditions et aux moyens favorisant les relations interorganisationnelles impliquées dans une formation en alternance à l'intention de jeunes adultes. Pour ce faire, il a choisi d'analyser six programmes de formation en alternance pour ouvriers agricoles offerts dans six régions du Québec. Les programmes visés étaient conçus pour de jeunes adultes de 15 à 29 ans généralement sans emploi et non qualifiés. Les données recueillies lui ont permis de montrer l'importance des relations interorganisationnelles en identifiant les conditions (perceptuelles et structurelles) jugées favorables, de même que les moyens et les activités favorisant la collaboration interorganisationnelle.

L'apport de ces six ouvrages s'intéressant à l'ordre secondaire permet de mieux saisir la nature du dispositif de formation alternée qui y est mis en œuvre. Même si certains posent un regard critique sur l'instauration des partenariats éducatifs et sur les visées réelles des entreprises, ils contribuent à leur façon à accréditer le discours plutôt favorable à l'ATE.

2.1.3.3 À l'ordre collégial : des analyses des perceptions et des mécanismes d'institutionnalisation

Pour le réseau collégial québécois, l'étude de Laporte (1994) ouvre la voie à différents travaux menés en parallèle par des chercheurs de collèges ou d'universités. Comme nous le verrons, les efforts de recherche datent d'à peine 10 ans et ils demeurent morcelés, les chercheurs à l'ordre collégial oeuvrant souvent en parallèle, ceux-ci profitant de subventions propres à leur réseau. Les travaux de Laporte ciblent l'expérience de cinq programmes coopératifs offerts dans les quatre collèges publics pionniers (l'Outaouais, Limoilou, Saint-Jérôme et Valleyfield). À l'aide de sondages effectués auprès des élèves (n = 99), des enseignants (n = 43) et des chefs

d'entreprises impliqués (n = 121), l'auteur dresse un premier bilan en se concentrant sur les *aspects pédagogiques* de l'enseignement coopératif. Se basant uniquement sur les perceptions des acteurs, les résultats montrent l'appréciation favorable de la majorité des intervenants quant à la pertinence, l'utilité et l'efficacité des stages coopératifs.

Quelques années plus tard, notre propre bilan de la situation québécoise sur les 73 programmes coopératifs alors existants (Veillette et Perron, 1996) s'appuie sur un taux de réponse exceptionnel (88,1 %) pour un questionnaire administré par la poste. Ces travaux ont de plus permis de dresser un bilan quantitatif²⁶ du mouvement récent de l'enseignement coopératif au collégial à une période de croissance prometteuse (1990-1995). De plus, diverses opinions exprimées au cours de cette enquête par les coordonnateurs de stages, acteurs parmi les plus impliqués en alternance au collégial, accréditent de façon unanime les croyances les plus répandues au sujet des présumés bénéfiques de la formule pédagogique. Il s'agit notamment de la confirmation de l'orientation professionnelle des étudiants (100,0 %), de l'augmentation considérable des possibilités de dénicher ultérieurement un emploi (98,2 %) et d'un meilleur ajustement de la formation aux besoins du marché du travail (100,0 %). Questionnée par une telle unanimité, nous avons alors entrepris la présente recherche.

L'ouvrage de Doray et Maroy (2001) s'intéresse à deux contextes scolaires et sociaux distincts (deux cégeps québécois et deux expériences de fin de secondaire dans la Communauté Wallonie-Bruxelles) pour y repérer les diverses incertitudes et les nombreux enjeux qui ponctuent l'extension de l'alternance. Cet ouvrage d'analyse comparée met en lumière divers dispositifs et ajustements organisationnels qui s'élaborent et se construisent tant dans les institutions scolaires que dans les entreprises partenaires. L'attention se trouve à nouveau centrée sur le repérage des processus symboliques qui accompagnent les transactions entre les acteurs des systèmes éducatif et productif.

Un autre collectif publié sous la direction de Landry (2002) propose deux autres contributions lesquelles, chacune à leur manière, apportent un regard complémentaire

²⁶ Nous avons alors analysé les clientèles en alternance, les stages réalisés (n = 4 035) et les entreprises partenaires (n = 1 225).

sur le déploiement de l'alternance au collégial. Landry, Bouchard et Pelletier (2002) adoptent une approche compréhensive et fournissent l'occasion de réfléchir sur les attentes des alternants (mesures post) lors de la réalisation de leur stage. On y relate la très grande satisfaction exprimée par la quasi-totalité des stagiaires et l'on confirme l'importance du rôle d'interface attribué à l'élève entre le milieu scolaire et le milieu du travail. Les stagiaires perçoivent avoir davantage fait des apprentissages pour développer leurs capacités personnelles que des apprentissages liés au poste de travail occupé en stage.

Doray et Fusulier adoptent quant à eux un point de vue macrosocial sur le développement de l'alternance dans les cégeps, laquelle constitue selon les auteurs l'une des « formules emblématiques de la recherche d'un rapprochement éducation et économie » au Québec tout en se caractérisant toutefois par un sérieux paradoxe (2002 : 304). D'un côté, on y souligne combien cette stratégie pédagogique « est investie d'une forte signification symbolique » alors qu'elle connaît d'un autre côté, une inscription administrative incertaine et relativement restreinte » (...) voire d'une « institutionnalisation inachevée » (2002 : 275), comme nous l'avons d'ailleurs déjà souligné au chapitre 1.

2.2 Les retombées de l'enseignement coopératif

Le temps est maintenant venu de synthétiser ce que les recherches antérieures ont permis d'établir sur les thématiques qui se trouvent au cœur de nos préoccupations de recherche. Elles concernent toutes trois les présumées retombées de l'enseignement coopératif les plus fréquemment évoquées lorsque l'on fait la promotion de cette stratégie pédagogique. Il s'agit des effets sur la diplomation des alternants, sur leur rendement scolaire de même que sur l'insertion professionnelle des diplômés. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les efforts de recherche à l'ordre universitaire ont été nombreux et soutenus sur ces questions cruciales. Souvent le fruit de recherches quantitatives, les résultats obtenus demeurent néanmoins inconstants. Par contre, comme nous l'avons déjà souligné, à notre connaissance rien n'a été publié sur ces questions au collégial.

Aux résultats des quatre recherches déjà mentionnées (Audet, 1995; Ellis, 1987; Mann et Gilbert, 1995; Darch, 1995), nous ajouterons ceux obtenus par les praticiens et les chercheurs, tant canadiens qu'américains, qui œuvrent à l'Association de l'éducation coopérative et qui, le plus souvent publient dans la revue de leur association (*Journal of Cooperative Education*). Là encore, il faut le souligner, il s'agit très majoritairement de clientèles universitaires même si l'enseignement coopératif se trouve également offert dans les collèges communautaires canadiens depuis les années 70 et encore bien avant, dans les collèges techniques américains.

2.2.1 Sur la réussite scolaire

2.2.1.1 Les travaux pionniers

Dans leurs travaux pionniers, Wilson et Lyons (1961) ont constaté, lors de leur enquête nationale aux États-Unis, que les diplômés coop obtenaient de meilleures performances que leurs homologues non-coop à leurs tests standardisés de fin d'études. Pourtant, compte tenu du mouvement itératif entre les sessions d'études et les sessions en entreprise, les auteurs avaient présumé que le rythme non continu des sessions académiques aurait pu entraîner une baisse de motivation pour les efforts d'apprentissage scolaire. Des recherches subséquentes (Yencso, 1970; McNutt, 1974) ont mis en évidence de légères différences significatives entre les résultats moyens de groupes d'étudiants coop et non-coop toujours en faveur des premiers.

Par la suite, certaines recherches américaines furent effectuées à la fin des années 60 où l'on constatait que les taux de rétention (jusqu'à l'obtention du diplôme) des étudiants coop s'avéraient supérieurs à ceux ayant fait leurs études sous un régime régulier et conventionnel (Smith, 1965; Lindenmeyer, 1967). Lindenmeyer a d'ailleurs observé que cela était particulièrement le cas chez les étudiants issus de milieux défavorisés. Les retombées sur la performance académique et la persévérance scolaire ont été également corroborées ultérieurement par Davie et Russell en 1974 et par Somers en 1986.

De tels résultats vont dans le même sens que ceux déjà obtenus à l'ordre secondaire alors que 4 000 étudiants avaient été impliqués à partir de 1978-79 dans des programmes coopératif expérimentaux à travers les États-Unis. Conrad et Hedin (1982) ont alors mis en évidence un impact très positif sur le développement social, psychologique et intellectuel des étudiants coop. Ainsi, une amélioration significative de diverses habiletés et attitudes avait été constatée en termes absolus de même qu'en termes relatifs par rapport à des homologues ayant été exposés à un enseignement conventionnel. Des études canadiennes d'envergure plus modeste ont par la suite effectué les mêmes constats auprès d'élèves du secondaire en Ontario (Shaughnessy, 1985; Stressman, 1986).

2.2.1.2 *Des recherches plus récentes*

Ces premières démonstrations de l'efficacité du régime coop au plan de l'apprentissage suscitent toutefois, autour des années 90, une certaine controverse. D'un côté, Fletcher (1989) prend pour acquis que ce type de retombées a été bien documenté par les chercheurs précédents. De l'autre, Van Gyn et ses collaborateurs (1996) doutent de ces avancées et optent davantage pour la position soutenue par Wilson (1989) et Rowe (1989) près de dix ans auparavant. Quant à Wilson (1989), il alléguait alors que des efforts de recherche devraient être à nouveau consentis sur cette question. Référant aux travaux de Rowe (1989), Wilson soutient que les différences observées entre les étudiants coop et les non-coop au plan de la réussite scolaire relèvent davantage des différences existant entre les profils des élèves à l'admission que des effets imputables aux approches pédagogiques en tant que telles et au fait que les alternants étudient davantage à temps plein.

Comme elles le soulignent elles-mêmes dans un article synthèse récent, Van Gyn et Grove White (2002 : 66-67) rappellent que lors d'une étude transversale antérieure menée auprès d'un échantillon de 500 sujets (Van Gyn *et al.*, 1996), il avait été possible d'établir qu'au moment de leur inscription en enseignement coopératif, les élèves des disciplines des arts, des sciences et du génie détenaient une performance académique supérieure à celle de leurs collègues admis en enseignement conventionnel. Les étudiants en ATE avaient également obtenu de meilleurs résultats lors d'un test

d'aptitudes et de connaissances, et ce au plan de la résolution de problèmes et de la compréhension des sciences et de la technologie. Comme ils détenaient beaucoup plus d'expérience professionnelle avant de commencer leur programme d'études, c'est au plan de plusieurs attitudes liées au monde du travail que les différences les plus importantes sont apparues.

Pour pousser plus loin l'analyse de la question complexe des bénéfices encourus par le régime coop au plan de l'apprentissage, Van Gyn et son équipe (1997) ont également effectué une étude longitudinale cas/témoins auprès d'un millier d'étudiants de deux universités canadiennes (Victoria et Colombie-Britannique) inscrits dans trois champs disciplinaires différents (arts, génie et sciences). Ils ont choisi de soumettre leurs 242 paires²⁷ d'étudiants de deuxième année à deux versions (prétest et post-test) distinctes de l'examen du *College Outcomes Measure Program* (COMP) mis au point par l'*American College Testing Program* pour mesurer les niveaux de connaissances des sujets à des étapes distinctes.

Les résultats obtenus au prétest auprès de leur échantillon total (n = 999) ont mis en évidence des différences importantes entre les étudiants des deux formules pédagogiques en raison d'une sélection à l'admission au bénéfice des étudiants en enseignement coopératif qui ont un meilleur dossier scolaire antérieur. Il en va bien autrement pour les résultats au posttest. En effet, de bien légères différences favorables à l'enseignement coopératif, quoique significatives, ont été relevées entre les deux sous-populations de cas appariés. Elles ont été relevées sur deux sous-échelles du test COMP, notamment sur la dimension liée à la « résolution de problèmes » et sur celle mesurant le « fonctionnement en institutions sociales ». Les auteurs de l'étude concluent que de tels résultats ne s'avèrent pas suffisamment convaincants pour affirmer, hors de tout doute, que l'enseignement coopératif constitue une stratégie pédagogique plus efficace que l'enseignement régulier ou conventionnel au plan de l'apprentissage (Van Gyn *et al.*, 1997).

²⁷ Parmi les répondants du prétest (n = 999), certains ont été sous-échantillonnés pour participer au post-test et appariés (242 paires) sur la base de six critères distincts, le premier étant leur score au prétest.

Pour leur part, Mann et Gilbert (1995) ont observé que les bacheliers universitaires canadiens de 1992 sous régime coop étaient proportionnellement plus nombreux à avoir étudié à plein temps et de façon assidue (1995 : 30). Voilà ce qui expliquerait pourquoi les deux groupes de diplômés (coop et non-coop) ont « généralement le même âge » en dépit du fait qu'une formation en alternance soit habituellement plus longue. Pareille tendance est également observée pour la cohorte de 1992 de bacheliers universitaires québécois (Audet, 1995 : 19) où les diplômés issus d'un programme coopératif sont même plus jeunes de six mois que leurs homologues inscrits en programmes non coopératifs (Audet, 1995 : 9). Cela confirme un bénéfice social souvent réitéré par les promoteurs de l'enseignement coopératif en pensant particulièrement aux milieux défavorisés (Ellis, 1987; Dubé et Korngold, 1987; Cohen *et al.*, 1978; Wilson, 1974; Wilson et Lyons, 1961). On estime en effet, que les stages rémunérés permettent aux étudiants moins fortunés de payer leurs études, ce qui augmenterait la probabilité d'opter pour des cheminements scolaires en continu et à temps plein et diminuerait même la propension à abandonner les études chez les élèves à risque au secondaire (Greenberg et Lieberman, 1981).

Wilson (1997) rappelle, comme l'avait fait plus tôt avant lui une équipe de chercheurs canadiens (Branton *et al.*, 1990), combien plusieurs études antérieures se sont davantage intéressées à des aspects divers de la croissance personnelle chez les apprenants plutôt qu'aux avantages typiquement académiques liés à l'enseignement coopératif. L'équipe canadienne mentionne notamment que les études de Wilson (1974) et de Cornelius (1978) ont établi que l'estime de soi, l'indépendance ou encore les habiletés au plan des relations interpersonnelles se trouvent davantage accrues chez les apprenants « coop » (Branton *et al.*, 1990 : 38). Tout dernièrement, Wilson lui-même rappelle deux autres études (1997 : 18-19). D'une part, il souligne que Mueller (1992) a documenté un accroissement de l'autonomie instrumentale chez les étudiants « coop » qui les rendait plus aptes à utiliser les ressources du milieu de travail pour atteindre un but lors de leur premier stage. D'autre part, Gardner et Kozlowski (1993) ont clairement observé chez les diplômés coop de meilleures stratégies d'apprentissage et une capacité d'adaptation plus grande à la vie organisationnelle en milieu de travail.

Par ailleurs, une étude de cas (n = 230 étudiants) menée aux États-Unis dans un programme *MBA* (Master of Business Administration) et visant à établir l'influence de l'expérience antérieure de travail sur la réussite scolaire apporte un éclairage utile à notre propos (Dreher et Ryan, 2000). D'une part, on y constate que pareil antécédent n'a qu'un faible effet sur la réussite scolaire ultérieure et que de surcroît il n'est repérable qu'au premier semestre d'études. D'autre part, après deux semestres, les étudiants ayant moins de deux ans d'expérience antérieure de travail performant aussi bien que ceux en détenant cinq. Si de pareils constats questionnent le recours à l'expérience antérieure de travail comme critère de sélection dans les politiques d'admission à de tels programmes, ils viennent également s'ajouter aux autres résultats plutôt inconstants des travaux visant spécifiquement à mesurer les effets de l'ATE sur la réussite scolaire des étudiants.

La recherche doit se poursuivre sur l'ensemble de la question des retombées imputables à l'ATE au plan de la réussite et de la persévérance scolaires. D'un côté, certains soutiennent en effet que les bénéfices plus tangibles observés au plan de la carrière et de l'insertion professionnelle des diplômés coop attestent directement des effets sur la réussite scolaire imputables à la pédagogie de l'alternance. Pour sa part, Wilson (1997) observe dans sa méta-analyse portant sur les travaux publiés dans le *Journal of Cooperative Education* entre 1986 et 1996 que la recherche sur les mérites de l'enseignement coopératif réussit dans l'ensemble à mettre en évidence des tendances positives mais elles se trouvent marquées d'inconstances et de controverses. Les résultats sont en effet polarisés, d'aucuns sont positifs, d'autres sont négatifs.

Il rappelle alors également l'importance de s'interroger sur les instruments de mesure employés pour repérer les différences au plan de l'apprentissage des diverses clientèles puisqu'ils peuvent à eux seuls expliquer les difficultés rencontrées par certains auteurs lorsqu'ils ont voulu comparer les performances respectives des formules coopérative et conventionnelle. En définitive, pour mesurer les effets de l'enseignement coop au plan de la réussite scolaire et de l'apprentissage, il importe avant tout de s'assurer de définir de façon opérationnelle les aspects de l'apprentissage sur lesquels l'attention se porte compte tenu du caractère complexe de cette question.

De plus, comme le soulignent les membres du Coop Research Group de l'Université de Victoria à la lumière de leurs résultats, il importe de bien prendre en compte les caractéristiques (attitudes et comportements) à l'entrée dans les différentes formules d'apprentissage lorsque l'on s'intéresse à comparer les retombées de chacune car les programmes coop peuvent, en l'occurrence, attirer des clientèles détenant des caractéristiques particulières, ce qu'il ne faudrait pas confondre avec des soi-disant « effets » des programmes eux-mêmes. Il y a également lieu de revoir la tendance habituelle des chercheurs à recourir à des *mesures rétrospectives* pour connaître différentes caractéristiques et attitudes à l'arrivée dans les programmes (Van Gyn *et al.*, 1996).

2.2.2 Sur l'insertion professionnelle des diplômés

2.2.2.1 Les études canadiennes sur l'emploi et les conditions de travail

La question des retombées de l'enseignement coopératif sur l'insertion professionnelle des diplômés a elle aussi été traitée jusqu'à maintenant surtout à l'ordre universitaire. En 1995, Mann et Gilbert observent à propos de la cohorte de bacheliers universitaires canadiens de 1990 que les diplômés issus des programmes coopératifs (rappelons qu'ils ont vérifié les déclarations des répondants) s'insèrent plus rapidement au marché du travail et que leur taux d'emploi s'avère plus élevé; ils connaissent une meilleure stabilité d'emploi et l'emploi occupé correspond davantage à leur domaine de formation. De plus, ils touchent une rémunération supérieure à celle de leurs homologues des programmes non coopératifs. Les deux chercheurs soulignent cependant que les avantages des programmes coop varient selon le sexe, le domaine d'études et le degré d'implantation du programme.

Comme dans le cas de la réussite scolaire, l'analyse de Darch (1995) effectuée sur la même cohorte de diplômés conduit aussi à des conclusions généralement favorables à l'enseignement coopératif mais sensiblement plus mitigées que celles de Mann et Gilbert (1995). Alors qu'une analyse descriptive des données lui permettait d'observer que les diplômés d'un programme coopératif étaient « plus susceptibles que leurs homologues d'un programme conventionnel de travailler à temps plein (...), une analyse

plus complexe faite à l'aide d'un modèle à plusieurs variables indique que seuls les diplômés » d'un programme coopératif sur trois « avaient nettement plus de chances de trouver un emploi à temps plein ». Ainsi, les diplômés en mathématiques et sciences physiques étaient plus susceptibles (écart de 12 %) d'avoir un emploi à temps plein que leurs homologues d'un programme conventionnel (Darch, 1995 : 25).

Par ailleurs, ce dernier constate que l'enseignement coopératif représente un avantage certain sur le plan de la rémunération pour les diplômés de deux programmes sur trois. « D'après le modèle, l'expérience de travail est l'élément clé du salaire des diplômés, que celle-ci ait été ou non acquise dans un programme coopératif. » (1995 : 26) Enfin, il observe également que la probabilité d'occuper un emploi dans sa discipline est comparable pour tous les diplômés qu'ils aient opté ou non pour un programme coopératif.

Pour sa part, l'étude québécoise d'Audet (1995) à propos d'une cohorte de bacheliers universitaires de 1992 conduit à des constats généralement positifs en faveur de l'enseignement coopératif mais tout en nuances. Tantôt, les résultats obtenus corroborent davantage ceux obtenus par Mann et Gilbert (1995) alors que parfois, ils s'approchent plutôt de ceux de Darch (1995). Autre cohorte, autre contexte et les tendances se particularisent produisant des bilans qui se généralisent difficilement à tous les programmes coop.

Audet constate donc que les diplômés issus d'un programme coopératif affichent un taux de placement à peine supérieur à celui enregistré par les diplômés qui ont suivi un programme non coopératif et l'écart varie beaucoup selon les domaines d'études (1995 : 47). Les personnes retirent notamment plus d'avantages de l'enseignement coopératif en sciences sociales, en sciences physiques et biologiques, en lettres et langues que dans les domaines du génie, de l'informatique ou des sciences de l'administration. L'avantage pour l'enseignement coopératif est plus marqué lorsque la qualité & la nature des emplois sont prises en compte; les taux de placement dans des emplois à temps plein, liés au domaine d'études et dans des emplois permanents sont supérieurs de plus de dix points de pourcentage pour ceux qui ont suivi des programmes coopératifs. L'avantage pour l'enseignement coopératif atteint 25 points de pourcentage

lorsque l'on considère le taux de placement dans des emplois qui sont à la fois à temps plein, liés au domaine d'études et permanents (Audet, 1995 : 48). L'enseignement coopératif ne favorise pas l'obtention plus rapide d'un emploi à temps plein après l'obtention du baccalauréat, le temps moyen de recherche d'emploi étant de 16 semaines (Audet, 1995 : 65). Il importe cependant de rappeler que Rowe (1992) a déjà observé que l'avantage initial des diplômés coop en termes de niveau de revenus à la sortie des études s'estompait rapidement, soit deux ans après l'obtention du diplôme.

Soulignons qu'avant la réalisation des travaux canadiens que nous venons de citer, Brown avait effectué en 1987 une recension des recherches américaines sur la question cruciale de la stabilité d'emploi chez les diplômés coop. Elle constatait alors que la grande majorité des recherches n'avait pu repérer de différences statistiquement significatives bien que la période d'observation ait été, somme toute, assez régulière et longue, soit deux, cinq, sept, dix et même vingt ans dans certains cas (Wilson et Lyons, 1961; Yencso, 1970; Brown, 1976). Par ailleurs, Brown (1987) observe que les écarts salariaux généralement rapportés par d'autres études (Wilson et Lyons, 1961; Yencso, 1970; Brown, 1976; Rowe, 1980) sont de l'ordre de 5 à 8 % alors que certains chercheurs n'ont pas réussi à mettre en évidence de tels avantages pour les diplômés coop (Gore, 1972; Phillips, 1978). Pour leur part, Wessels et Pumphrey (1995) ont mis en évidence un avantage plutôt négligeable au plan salarial pour les ex-participants à un régime coop cinq ans après leur graduation. Par contre, ces derniers avaient cependant observé dans une recherche antérieure (1995) que les diplômés coop d'un collège communautaire avaient bénéficié d'une moins longue période d'attente avant de décrocher leur premier emploi.

2.2.2.2 Un élargissement des travaux sur les perceptions et les attitudes au travail

Pour sa part, Weston (1986) n'a trouvé aucune différence entre les gradués des deux formules pédagogiques quant à la stabilité du choix vocationnel des étudiants mais une légère différence en faveur des gradués coop quant à leur engagement dans la carrière. Pour sa part, dans une recherche plus récente, Varner (1996) corrobore une partie de ces résultats puisqu'il n'a trouvé aucun changement (prétest et posttest) quant aux mesures du développement des choix de formation chez des étudiants du secondaire

exposés aux deux formules pédagogiques. Rowe (1992) n'a identifié aucune différence entre les attitudes par rapport à l'éducation ou le travail.

En outre, des travaux menés récemment en France en psychosociologie auprès d'élèves préparant un DUT (Diplôme universitaire technologique) selon deux voies, en alternance et en « formation classique », ont permis de mettre en évidence des effets paradoxaux et complexes de la formation alternée sur les transformations identitaires (Cohen-Scali, 2000). Tout en confirmant l'intérêt d'aborder l'alternance par l'analyse des processus de construction identitaire mis de l'avant par Dubar (1992), le volet quantitatif de l'ouvrage aboutit à la conclusion que « l'alternance participe au développement de nouvelles appartenances sociales. Ensuite, elle produit des représentations plus optimistes de l'insertion professionnelle. Enfin, ce dispositif contribue au développement de représentations plus positives de son intégration en entreprise favorisant, dans une certaine mesure, une meilleure estime de soi. » (2000 : 163). Cependant, plusieurs nuances s'imposent car les analyses issues du volet qualitatif suggèrent plutôt une absence d'effet de l'alternance sur la construction de l'identité professionnelle en raison principalement des difficultés rencontrées au plan de l'encadrement des stagiaires en entreprise.

Enfin, un article assez récent fait le point sur divers travaux entrepris en Angleterre juste après la parution du Rapport Dearing en 1997. Celui-ci faisait notamment la promotion des « *Sandwich Courses* » en enseignement supérieur à une époque où on ne pouvait pourtant pas encore, de l'avis de certains chercheurs, compter sur des démonstrations rigoureuses de leurs possibles effets positifs pour différents groupes d'apprenants (Blackwell *et al.*, 2001 : 271). Résumant les constats effectués dans quatre études empiriques d'envergure menées en enseignement supérieur, cet article synthèse souligne, en plus de taux d'emploi plus élevés et des revenus supérieurs chez les diplômés coop (Bowes et Harvey, 2000), 1) que les ex-stagiaires expriment rétrospectivement une appréciation positive de leur expérience d'apprentissage et déclarent des taux d'emploi supérieurs (Harvey *et al.*, 1997); 2) que les perceptions rétrospectives des ex-stagiaires au regard des impacts de la formation alternée sur différentes habiletés utiles sur le marché du travail sont plus positives que celles des étudiants actuels dans les mêmes programmes (Blackwell et Harvey, 1999); 3) que la

formation alternée se doit d'être de qualité et surtout qu'elle doit permettre notamment aux étudiants de réfléchir sur le sens et la nature des apprentissages réalisés en cours de stages (Harvey *et al.*, 1998). Soulignons que cet article ne soulève toutefois pas la question des possibles effets d'autosélection des clientèles.

2.3 Des jalons pour la stratégie d'analyse

Pour mesurer les effets de la formule coop au plan de la réussite, tout comme au plan de l'insertion professionnelle, des précautions théoriques et méthodologiques sont de rigueur. À ce titre, les travaux antérieurs s'intéressant aux retombées de l'enseignement coopératif sont précieux. *Premièrement*, la recension des écrits confirme l'intérêt de conduire notre étude quantitative sur les clientèles de l'ordre collégial, étant donné l'absence d'analyses systématiques des effets mesurables de l'ATE sur le rendement scolaire et l'insertion professionnelle des titulaires de DEC.

Deuxièmement, les travaux des chercheurs s'intéressant depuis longtemps à l'enseignement coopératif, tels Van Gyn et Wilson, insistent sur l'importance de contrôler les caractéristiques des élèves (alternants et réguliers) à l'entrée dans les deux formules pédagogiques. Cependant, nous verrons qu'à ce chapitre les fichiers à notre disposition comportent des limites importantes puisqu'ils permettent de contrôler exclusivement certains attributs personnels et scolaires mais aucunement les caractéristiques affectives ou motivationnelles des élèves.

Troisièmement, les suivis de cohortes multi-institutionnelles, en garantissant de meilleures assises méthodologiques, permettent de contrôler plus facilement l'effet des établissements ou des programmes, effet souvent rapporté par les chercheurs. Wilson (1997) estime en effet que l'enseignement coopératif lui-même est une « situation spécifique » non seulement à chaque institution qui le pratique mais également à chaque groupe d'étudiants dans une même institution ce qui, à défaut de respecter certaines conditions, compromet la possibilité de généraliser les résultats qu'ils soient favorables ou non au modèle coopératif.

Quatrièmement, les études avec groupes contrôle sont relativement rares, ce qui ajoute à l'intérêt de notre démarche. *Cinquièmement*, les indicateurs de performance sous

étude sont dans certains cas fonction d'une variété de facteurs qui ne relèvent pas exclusivement de la stratégie pédagogique, d'une part. Pensons, à titre d'exemple, au rôle joué par les conditions économiques du moment ou encore le degré de compétition locale lorsqu'il est question d'insertion professionnelle des diplômés. D'autre part, les instruments de mesure employés pour les variables dépendantes peuvent expliquer pourquoi certaines études ne réussissent pas à saisir de différences quant aux retombées des deux formules pédagogiques.

En somme, les résultats plutôt inconstants que nous venons de relater dans ce chapitre, tant pour la réussite que pour l'insertion traduisent sans doute, entre autres choses, le fait que la situation de l'enseignement coopératif s'avère davantage plurielle et pas aussi uniforme que nous aurions pu le croire à priori. De plus, compte tenu de la complexité des facteurs qui influencent la réussite et l'insertion, l'ATE ne peut avoir qu'une influence relative. Il en est de même des contextes scolaires dans lesquels l'ATE est implantée ainsi que des milieux de travail et des conjonctures économiques dans lesquels s'effectue l'insertion des diplômés. En outre, faut-il à nouveau le souligner, les efforts de recherche consentis ont visé à évaluer des programmes d'études universitaires très variés en termes de champs disciplinaires, ce qui, d'après l'étude québécoise d'Audet (1995), mène à des constats plutôt contrastés d'un programme d'études à l'autre.

Nous choisissons donc de scruter en profondeur ce qui s'est passé à l'ordre collégial à une année académique donnée, en 1992, pour deux familles de programmes seulement : les techniques physiques et les techniques administratives. Le choix d'ignorer les techniques humaines, les techniques biologiques de même que les techniques des arts traduit le souci que nous avons de circonscrire une clientèle le plus homogène possible tout en nous assurant de disposer d'effectifs de taille satisfaisante. Les familles de programmes non retenues représentaient chacune à peine 3 ou 4 % seulement de la clientèle totale inscrite en enseignement coopératif entre 1990 et 1995 (Veillette et Perron, 1996 : 19). De plus, la durée de vie de ces derniers programmes (techniques humaines, biologiques, des arts) a été brève, s'apparentant davantage à des expérimentations initiées dans un contexte où étaient disponibles des subventions fédérales d'implantation de l'ATE assez généreuses. En contrepartie, les critères d'admissibilité assez stricts énoncés par le programme fédéral de subvention en ATE

ont favorisé une relative homogénéité dans la conception et la gestion des programmes coopératifs à la période retenue pour notre étude.

Il va sans dire qu'une attention toute particulière sera accordée au niveau de réussite scolaire antérieure des clientèles au moment de leur inscription dans l'un ou l'autre des deux formules pédagogiques. Nous établirons également le profil aussi détaillé que possible de l'ensemble des programmes coop sous étude en termes administratifs et pédagogiques. Enfin, à l'analyse des conditions d'implantation des programmes coop visés, nous joindrons un examen des clientèles recrutées. Prenant appui sur les avancées de la sociologie de l'apprentissage et de la sociologie de l'insertion professionnelle, voyons maintenant le modèle d'analyse conçu pour mener la présente étude.

