

# Chapitre 3

---

Modèle d'analyse



L'évaluation des effets de l'alternance travail-études (ATE) sur la réussite scolaire des collégiens de même que sur la primo-insertion des diplômés s'inscrit dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Plus spécifiquement, les travaux s'inscrivent en sociologie de l'apprentissage et de l'insertion professionnelle. Même si l'objet d'étude choisi se situe bel et bien en sociologie de l'éducation, il fait cependant appel à un nécessaire décloisonnement disciplinaire et se situe en définitive à la charnière entre sociologie de l'éducation et sociologie du travail.

C'est avant tout une visée évaluative qui préside à la définition du présent objet de recherche. Il s'agit en effet d'établir si, d'un point de vue comparatif, les performances scolaires et l'insertion professionnelle observables chez les étudiants du collégial ayant vécu au moins un stage en ATE s'avèrent supérieures à celles de leurs collègues ayant au contraire été exposés à une pédagogie conventionnelle. Ce faisant, il s'agit de 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 promoteurs de cette pédagogie alternative. La collaboration entre deux milieux (éducation et travail) fréquentés tour à tour par les alternants 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 » (MEQ, 1995 : 11).

Ce troisième chapitre présente le modèle d'analyse retenu pour mener l'étude. Dans le but de clarifier les choix théoriques et méthodologiques de la démarche empruntée, nous rendons compte dans un premier temps des apports de la sociologie de l'éducation au regard de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle. Nous passons alors en revue les travaux réalisés sur ces deux thématiques pour y repérer les concepts et les principales variables explicatives utiles à l'élaboration de notre modèle d'analyse.

Dans un deuxième temps, nous exposons les objectifs poursuivis, les étapes retenues pour l'analyse tout en précisant les indicateurs privilégiés et les diverses variables de contrôle introduites dans le but de circonscrire l'effet de l'ATE. Finalement, nous précisons les visées de la démarche spécifique projetée en explicitant le contexte

singulier dans lequel nos objectifs se trouvent poursuivis et en discutant des principales limites de la présente contribution.

### **3.1 Les avancées de la recherche sur les thématiques à l'étude**

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) a déjà souligné jusqu'à quel point il est nécessaire de se doter de balises claires pour cerner les conditions de la réussite au collégial en raison des nombreuses définitions possibles de la réussite et de la diversité des approches proposées. Cherchant à délimiter la perspective dans laquelle s'inscrivent les travaux actuels, nous désirons rappeler la toute première balise alors proposée. De l'avis du Conseil, la réussite ne doit pas négliger la conversion nécessaire du *capital scolaire* en *capital socioprofessionnel*. Ainsi, « la réussite scolaire n'a de sens que dans la mesure où elle permet aux personnes de se développer personnellement, socialement et professionnellement » (1995 : 33).

Adoptant cette vision globale, c'est dans l'univers circonscrit par les conditions d'accès au collégial, par les cheminements de formation, par l'obtention d'un DEC ainsi que par l'insertion socioprofessionnelle que nous cherchons à décoder les étapes successives de la réussite. On ne doit toutefois pas avoir une représentation linéaire de ces quatre étapes. Leur énumération marque plutôt des moments distincts de la trajectoire étudiante qu'il importe de distinguer dans nos travaux. De fait, pour mieux faire ressortir les balises théoriques orientant nos analyses, nous pouvons regrouper les quatre étapes ci-haut mentionnées autour de deux thématiques, soit la réussite scolaire et l'insertion professionnelle.

#### **3.1.1 Les travaux sur la réussite scolaire**

Après avoir défini ce que nous entendons par réussite scolaire, nous identifions les principaux courants théoriques de même que les divers niveaux d'analyse explorés en relation avec cette première thématique. Nous insistons ensuite sur les principaux facteurs explicatifs mis en lumière par les nombreuses recherches effectuées.

### 3.1.1.1 *La définition retenue*

Il faut reconnaître que la réussite au collégial n'est pas une préoccupation nouvelle. Elle a, au contraire, fait l'objet de nombreuses publications, recherches ou colloques au cours des quinze dernières années. Compte tenu des problèmes de performance constatés dans le réseau comme nous l'avons d'ailleurs rapidement évoqué au chapitre premier, certains avis ministériels récents sont éloquentes quant au sérieux des lacunes observées et quant à l'ampleur des efforts à consentir si l'on veut redresser la situation. Dans un tel contexte, il n'est donc pas étonnant que des stratégies pédagogiques alternatives comme l'ATE trouvent écho chez nombre d'enseignants et d'administrateurs du réseau collégial.

Le Conseil supérieur de l'Éducation définit la réussite en ces termes : « l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (CSE, 2000 : 32). Cette définition reflète la complexité du concept de réussite et l'étendue des facteurs à considérer pour comprendre les trajectoires empruntées. S'inscrivant dans cette large perspective, c'est une partie seulement du spectre de la réussite qui sera analysée dans la présente étude, soit les différentes étapes qui renvoient au cheminement scolaire (la réussite des cours et la diplomation) et à l'insertion socioprofessionnelle (l'obtention d'un emploi à temps plein et en lien avec la formation reçue).

### 3.1.1.2 *Les divers niveaux d'analyse explorés en sociologie de l'apprentissage*

Dominée par la problématique de l'inégalité des chances devant l'enseignement, la sociologie de l'éducation a oscillé entre deux pôles au cours de son évolution, soit l'étude macrosociologique souvent quantitative de la relation entre l'origine sociale des élèves et leur chance de réussite scolaire d'une part et l'analyse microsociologique, faisant plutôt appel à des méthodologies qualitatives centrant l'attention sur des objets de recherche qui revalorisent la subjectivité de l'acteur, d'autre part. Un examen approfondi des avancées de la recherche à propos des effets des stratifications sociales

et scolaires sur la réussite des élèves permet donc de retracer le parcours d'une sociologie de l'éducation inspirée par divers courants théoriques et tour à tour centrée sur les déterminants macro-systémiques ou encore sur les logiques des acteurs.

Alors que le système scolaire donne l'impression de ne plus bien remplir sa fonction de socialisation et d'intégration, les travaux des chercheurs s'orientent vers l'*acteur social* comme révélateur sociologique. On note en effet la fin des grandes idéologies qui marquaient jusqu'alors les courants de pensée de type macrosociologique qui avaient tendance à négliger les représentations et les interprétations des acteurs sociaux (Van Haecht, 1998).

Dans cette perspective, certains travaux ont notamment mis en évidence que la réussite ne peut être uniquement due aux caractéristiques propres de l'élève (sexe, âge ou origine sociale) mais qu'elle peut également résulter d'un processus qui trouve en partie son explication dans les composantes des établissements scolaires. Ainsi, la nature des relations sociales entre les acteurs scolaires, leur degré de mobilisation collective de même que le projet éducatif en place dans un établissement joueraient en partie sur les résultats scolaires des élèves. Dès lors, puisant leurs références principalement en sociologie des organisations, certains auteurs se sont attachés à étudier « l'effet établissement » ou « l'effet de contexte » comme un autre facteur possible de la production scolaire (la réussite ou l'échec scolaire). *L'effet établissement*

« mesure en réalité trois phénomènes complémentaires : la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation. (...) Sans faire de la problématique de l'effet d'établissement un facteur d'explication hégémonique de la production scolaire, il est souhaitable d'élargir les recherches à l'ensemble de l'établissement, c'est-à-dire de percevoir les écoles comme des organisations productrices de biens sociaux, culturels et pédagogiques. L'hypothèse d'un effet établissement permet de ne pas réduire celui-ci à un producteur de réussite ou d'échec scolaire. Au contraire, il apparaît comme une organisation sociale complexe qui répond à des intérêts divers et contradictoires (le marché et les usagers) et qui, à l'aide de ressources humaines, matérielles et symboliques, doit résoudre un certain nombre de problèmes par l'action collective. » (Cousin, 1998 : 416-417).

De telles recherches démontrent que l'école « ne peut plus être considérée comme un système monolithique fonctionnant partout de manière uniforme, imprimant sa marque inexorable » (Duru-Bellat, 2002 : 26). De plus, elles mettent au centre de l'analyse les *logiques des acteurs* qui ont à construire leur identité sociale et professionnelle.

L'excellente recension des écrits sur le rendement scolaire au collégial effectuée par Terrill et Ducharme (1994 : 14-15) rappelle que c'est une multitude de facteurs interagissant et se conjuguant qui déterminent les comportements scolaires et qui expliquent le rendement de l'élève. Les modèles explicatifs les plus fréquemment évoqués sont systémiques et globaux. Celui développé par Astin (1975) fait de *l'engagement dans les études* la pierre angulaire de la réussite. Plus que les autres facteurs (antécédents scolaires, caractéristiques familiales, aspirations scolaires, caractéristiques personnelles, sociales et culturelles), le temps consacré aux activités scolaires jouent un rôle de premier plan dans la réussite scolaire.

S'inspirant des théories dynamiques de la personnalité, le modèle proposé par Anderson (1987) établit que le rendement scolaire est d'abord fonction des habiletés intellectuelles, de la motivation et des intérêts de l'élève. L'individu se retrouve au cœur d'un champ de forces (individuelles et environnementales) qui agissent sur lui positivement ou négativement le poussant en direction de la réussite ou de l'échec et de l'abandon. Pour Anderson, les caractéristiques individuelles (internes) bénéficient d'une primauté sur les caractéristiques environnementales (externes). Toutefois, il reconnaît que les forces externes (famille, milieu culturel et milieu scolaire) font sentir leurs effets et prolongent les forces internes positives présentes chez l'élève. Il attribue à divers événements scolaires (accueil, encadrement, soutien et encouragement professoral, etc.) le pouvoir d'accroître le rendement scolaire.

En continuité avec les modèles d'Astin et d'Anderson, se trouve celui de Tinto (1975; 1987) qui, à la différence des modèles précédents, regroupe les influences vécues par les élèves selon un ordre temporel. Plus les facteurs sont récents, plus l'influence exercée sur le cheminement scolaire est grande. Les différents facteurs considérés peuvent être regroupés en six catégories : les intentions de réussite, l'engagement dans les études, les ajustements à la nouvelle situation, les difficultés scolaires, les

incongruences entre les buts personnels et les buts institutionnels, et enfin, l'isolement. Comme le soulignent Terrill et Ducharme, de nombreuses expérimentations effectuées dans le cadre de ce modèle ont confirmé « l'importance des *antécédents scolaires et familiaux* dans le rendement scolaire des élèves du collégial, (...) [et aussi] *l'incidence de l'intégration sociale et scolaire* dès les premières semaines de cours sur la persévérance et la diplomation » (1994 : 24).

Fondés sur les théories behaviorales de l'apprentissage social, s'ajoutent les travaux de Janosz proposant un modèle de la réussite ou du décrochage scolaire au secondaire. Ainsi, selon lui, si les variables sur les antécédents scolaires semblent associées à l'augmentation des risques d'abandon ou de réussite, c'est parce que l'expérience scolaire « médiatise l'impact du milieu familial et des habiletés personnelles et affecte directement le désistement de la scolarisation » (1994 : 240).

Dans la foulée des travaux d'Anderson, il faut également souligner l'apport d'autres auteurs plus récents (Cousin, 1993; 1998; Piquenot *et al.*, 1996; Cousin et Guillemet, 1992; Dubet *et al.*, 1989) pour notre compréhension des principaux déterminants de la réussite scolaire. Comme nous l'avons déjà souligné, une sociologie de « *l'effet établissement* » s'élabore présentement où l'observation des rôles et des relations entre les principaux acteurs (équipe de direction, enseignants, équipe éducative) vise à expliciter comment la mobilisation des acteurs peut influencer la performance de l'établissement. De l'avis de Cousin, « la mobilisation permet essentiellement de briser l'isolement des professeurs et offre une cohérence dans l'activité pédagogique et éducative de l'établissement » (1998 : 44). Cette mobilisation différentielle dans les établissements donne à chacun « un style particulier » produisant des effets sensiblement différents sur les résultats scolaires ou la sélection scolaire (Cousin, 1993 : 395). Chaque établissement peut donc avoir sa propre efficacité, et ce, indépendamment des caractéristiques de ses intrants ou du recrutement social de sa clientèle.

Ainsi, « la politique des établissements, à travers la nature des relations sociales entre les acteurs et le projet pédagogique et éducatif mis en place, joue en partie sur les résultats scolaires des élèves » (Cousin, 1993 : 402). En outre, Cousin souligne que la

mobilisation entre les acteurs peut être *éclatée* ou *collective*. Dans le premier cas, se retrouvent les micro-initiatives appartenant au champ éducatif ou pédagogique qui concernent un seul noyau de professeurs ou plusieurs petits groupes comme cela existe dans certains départements de cégeps où se pratique l'enseignement coopératif. Dans le deuxième cas, l'ensemble du personnel enseignant travaille suivant une même orientation clairement définie par les acteurs dans le contexte où « le chef d'établissement s'apparente alors à un chef d'orchestre » (Cousin, 1993 : 414-415). Rompant avec les analyses macrosociologiques reliant la réussite scolaire à la mobilité sociale et cherchant plutôt à réfléchir à la productivité de l'école à partir des spécificités locales, Cousin et Guillemet (1992) ont à leur tour observé que ce sont les établissements scolaires les plus mobilisés collectivement qui enregistrent les meilleures performances.

À ces nombreux travaux sur les déterminants de la réussite scolaire s'ajoutent, au Québec, ceux réalisés par des chercheurs du collégial et du ministère de l'Éducation. Ces derniers s'intéressent à des aspects plus spécifiques de la réussite scolaire. Retenons principalement l'impact du travail rémunéré (Vigneault, 1993), le rôle déterminant du premier trimestre d'études au collégial (Larose et Roy, 1993), le redoublement au primaire (Beauchesne, 1991; Brais, 1992), l'influence du statut socioéconomique familial (Veillette *et al.*, 1993; Corbeil, 1979), l'importance de la motivation, de l'estime de soi et des attitudes comme déterminants de la réussite scolaire (Perron *et al.*, 1999; Barbeau, 1993; Bissonnette, 1989). Enfin, d'autres travaux ont mis en évidence que le temps consacré aux études constitue l'un des facteurs les plus importants de la réussite par opposition au temps investi dans des activités compétitrices ne générant pas d'apprentissages scolaires, comme le travail rémunéré, l'écoute de la télévision ou encore les activités sociales et sportives (Perron *et al.*, 1999; Perrot, 1988).

### 3.1.1.3 *Les déterminants de la réussite scolaire*

Comme nous le constatons, l'état des connaissances actuelles met en évidence une pluralité de facteurs qui composent les divers modèles explicatifs de la réussite et de la persévérance scolaires. Ils peuvent être regroupés de la manière suivante : a) les

caractéristiques individuelles, sociales, psychoaffectives; b) les facteurs scolaires de même que c) les facteurs environnementaux (MEQ, 2003a; Duru-Bellat, 2002; CSE, 2000; Cousin, 1998; Cherkaoui, 1979; Coleman, 1966).

### **a) Les caractéristiques individuelles, sociales et psychoaffectives**

Traitons d'abord des caractéristiques individuelles et sociales des clientèles scolaires qui ont été l'objet de préoccupations récurrentes chez les chercheurs désireux de comprendre le succès ou l'échec dans les études. Deux caractéristiques ont ainsi particulièrement retenu l'attention en sociologie de l'apprentissage : il s'agit de *l'origine sociale* et du *sexe* des clientèles scolaires. De nombreux travaux ont en effet permis de cerner l'influence de ces facteurs sur la réussite. Certes, il ne faudrait pas voir de manière trop déterministe les inégalités liées à l'origine sociale et à la division sociale selon le sexe. Ces deux facteurs agiraient plutôt sous l'influence de variables médiatrices. Dans le premier cas, c'est l'ensemble des positions définies par l'origine sociale qui influenceraient tantôt de façon positive et tantôt de façon négative la réussite alors que dans le cas du sexe, c'est la socialisation différenciée selon le sexe qui influencerait grandement les stratégies scolaires et professionnelles des individus.

« La socialisation, l'acculturation et les aspirations personnelles médiatisent le rapport entre l'origine sociale et la trajectoire des étudiantes et des étudiants. Elles permettent ainsi de comprendre comment l'héritage social et l'intentionnalité des individus se dynamisent mutuellement dans l'orientation de la trajectoire scolaire (...). Le concept de socialisation, mettant à jour le degré de proximité des cultures familiale et (scolaire), permet d'expliquer l'accès inégal des strates sociales à (l'enseignement postsecondaire). » (CSE, 2000 : 43)

En ce qui a trait aux inégalités scolaires, Boudon identifie dans l'enquête de l'Institut National d'Études Démographiques (INED) et dans d'autres enquêtes similaires *deux mécanismes fondamentaux* : « 1) d'une part, le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages/désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard; 2) d'autre part, et indépendamment, la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire »

(2001 : 160). Il observe également « qu'à réussite scolaire semblable, la fréquence de l'orientation vers les voies scolaires les plus intéressantes dépend de l'origine sociale » (2001 : 156).

À propos de l'influence de l'origine sociale, il nous semble important de rappeler que les travaux réalisés au Québec montrent que son influence se dissipe à mesure que l'on accède aux ordres d'enseignement postsecondaire. Les chercheurs attribuent ce phénomène à un processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires antérieurs (Massot, 1978 :190) découlant d'un processus de sélection qui exclut progressivement en cours de carrière scolaire les jeunes de statut socioéconomique faible (Sylvain *et al.*, 1985 : 178). Lors de la présentation de notre scénario d'analyse, nous verrons que si certaines caractéristiques individuelles et sociales (sexe et âge notamment) ont pu être facilement intégrées aux analyses, il en va autrement de l'origine sociale.

L'ensemble des travaux réalisés mettent également en lumière d'autres *facteurs individuels et sociaux* qui auraient un effet sur la réussite. Il s'agit entre autres de l'âge d'entrée aux études, de l'origine ethnique, des habitudes de travail intellectuel et enfin, des acquis (ou antécédents) scolaires. Ce dernier facteur retiendra tout particulièrement notre attention lors des analyses explicatives. En effet, les travaux sur la réussite au collégial montrent que parmi l'ensemble de déterminants personnels, scolaires, familiaux, affectifs et économiques, ce sont les antécédents au secondaire qui expliquent la plus grande part de la variance observée quant à la réussite au collégial (Terrill, 1986 ; Terrill et Ducharme, 1994). Nous verrons ultérieurement que plusieurs indicateurs mesurant les antécédents au secondaire sont disponibles dans les fichiers scolaires du MEQ que nous exploitons. Quant aux autres *facteurs sociaux* les plus couramment explorés, tels la situation familiale, la situation financière, la conciliation travail rémunéré et études ainsi que l'accès aux nouvelles technologies de l'information (CSE, 2000), il ne nous sera pas possible de les prendre en considération.

Enfin, en ce qui a trait aux *caractéristiques psychoaffectives*, les plus significatives se rapportent aux talents, à l'engagement dans les études, à la motivation, à la maturité ou l'indécision vocationnelle, à la satisfaction à l'égard de la formation suivie, aux diverses composantes de l'estime de soi, à l'intégration dans l'établissement fréquenté, à la

nature du soutien familial et de l'entourage, aux problèmes personnels de même qu'à la représentation que se fait l'apprenant de la réussite et de l'échec (CSE, 2000; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Terrill et Ducharme, 1994; Barbeau, 1993). Nous exposerons plus loin les difficultés rencontrées quant à l'intégration de ce type de facteurs explicatifs dans nos analyses.

## **b) Les facteurs scolaires**

De nombreux *facteurs scolaires* concernant l'organisation des études ont déjà été explorés afin de comprendre mieux les trajectoires et les niveaux de réussite scolaire. Tout un éventail de facteurs sont alors pris en considération. Mentionnons à titre indicatif ceux les plus fréquemment identifiés : les dispositifs de formation que constituent les programmes et les cours offerts, les lieux d'enseignement (en classe, à distance, en entreprise), les dimensions de l'école et les modes de regroupement des étudiants selon des niveaux d'habileté ou des programmes, les méthodes d'enseignement et les stratégies pédagogiques, le climat de la classe, l'organisation scolaire, les exigences scolaires, les horaires des cours, la composition des groupes-classes, les critères de sélection à l'admission, les relations maîtres-élèves, les caractéristiques des enseignants, l'encadrement scolaire, le régime d'études, le matériel pédagogique et les mesures d'aide à la réussite et enfin, le climat de l'école et les sous-cultures étudiantes (Boocock, 1966; 1972; Trottier, 1981; Ouellet, 1987).

Il importe de souligner qu'à la suite de Cherkaoui (1979), divers auteurs se sont employés à examiner de près les écrits sur la question des facteurs scolaires et ont porté un regard critique sur les conclusions tirées du Rapport Coleman (1966) ayant trait justement au peu d'effet imputé à l'organisation scolaire comparativement à celui attribué à l'environnement social et familial au regard du rendement scolaire des étudiants. Lors du survol des divers axes d'analyse empruntés par la sociologie de l'apprentissage réalisé ci-haut, nous avons en effet constaté combien l'intérêt pour les facteurs scolaires est toujours présent. C'est pourquoi, il nous est apparu important de prendre en compte divers indicateurs de *l'effet d'établissement* dans nos analyses multivariées.

### **c) Les facteurs environnementaux**

Les facteurs environnementaux renvoient aux grands déterminants contextuels (politiques, légaux, économiques, sociaux et culturels) qui ont une influence marquée et qui jouent un rôle structurant de premier plan sur le développement du système éducatif (CSE, 2000). Pensons à des paramètres systémiques comme par exemple, les règles de financement des établissements et les mesures budgétaires, les mesures d'aide financière aux études, le partage des responsabilités entre l'État et les établissements, les fluctuations du marché du travail, le degré de stratification du système d'éducation national, le degré de standardisation des programmes de formation ou encore l'importance relative accordée aux habiletés transversales et générales par rapport aux habiletés spécifiques et spécialisées. Précisons que la prise en compte de tels facteurs environnementaux ne sera pas possible dans le cadre de la présente évaluation de programme.

#### ***3.1.2 Les travaux sur l'insertion professionnelle***

D'entrée de jeu, il convient de rappeler que l'insertion socioprofessionnelle doit être considérée comme l'étape ultime de la réussite, tel que nous l'avons précisé précédemment en référant à la vision du CSE (1995 : 33). L'insertion professionnelle des diplômés constitue un processus complexe. Voyons comment un nouveau paradigme du social a émergé et s'est diffusé, centrant l'attention sur la construction des identités sociales et professionnelles des jeunes (Dubar, 1996; 2002). Selon Dubar, la sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail s'avère en effet un moment essentiel du processus de construction de l'identité professionnelle (1991 : 122-123).

Après avoir établi dans quelle mesure l'insertion professionnelle prend, pour divers auteurs, un sens bien spécifique, nous explorons les principaux enjeux théoriques de même que les divers niveaux d'analyse jusqu'à maintenant explorés en relation avec cette seconde thématique. Pour finir, nous identifions les facteurs explicatifs les plus couramment identifiés dans les recherches réalisées sur cette problématique qui est devenue l'objet d'un débat social et politique extrêmement nourri dans la plupart des sociétés industrielles avancées.

### 3.1.2.1 Une notion polysémique pour un processus complexe

*Fait de socialisation* lorsque vue du système d'éducation et *fait d'organisation* lorsque analysée par rapport au système productif, l'insertion professionnelle ne doit pas être conçue comme un simple entre-deux ou un simple *moment* dans la vie d'un individu. Mais on doit plutôt l'examiner comme un « processus de passage (...) et un ensemble d'interventions accomplies par divers acteurs, entreprises, pouvoirs publics et évidemment l'individu qui, comme le rappelle opportunément J. Curie (1993), est un sujet actif. Le processus est, pour chaque individu comme pour la cohorte à laquelle il est rattaché, l'expression du fonctionnement du marché du travail » (Vincens, 1997 : 22).

D'abord vue comme un simple moment de transition s'effectuant sans discontinuité du système éducatif au système productif, l'insertion professionnelle apparaît désormais, chez la plupart des auteurs, plutôt comme un *processus* complexe et non linéaire. Celui-ci se déroule sur une période ayant tendance à s'allonger de plus en plus et où s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité. Bref, on observe un allongement de la période et une diversification des modalités d'insertion. S'ajoute au surplus une difficulté croissante à en repérer le moment exact de clôture.

Au-delà de ce premier consensus, plusieurs auteurs conviennent également que la notion d'*insertion* s'avère polysémique. Malgré le cumul relativement impressionnant de connaissances empiriques sur la question, on ne peut encore aujourd'hui affirmer que ce domaine de recherche soit unifié et on ne peut non plus tabler sur une théorie sociologique intégrée (Trottier, 2002; Dubar, 2002; 1998b; Cloutier *et al.*, 1998; Trottier *et al.*, 1997; Gosselin, 1995; Laflamme, 1993).

Ainsi conçue comme un processus non linéaire, l'insertion tient compte à la fois des trajectoires professionnelles (faits d'organisation) des individus et de leurs cheminements scolaires (faits de socialisation). Le système d'enseignement et le marché du travail deviennent interdépendants et c'est ce dernier qui « devient un lieu d'actualisation de cette interdépendance » (Laflamme, 1984 : 207). Plus concrètement, l'on considère que

« l'insertion commence lorsqu'un individu cesse de partager son temps entre le loisir, les études et le travail non rémunéré pour consacrer du temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi. Elle se termine lorsque (a) l'individu cesse de consacrer du temps à la recherche d'un emploi ou à des études poursuivies en vue d'accéder à un emploi, (b) l'individu a un emploi durable, c'est-à-dire qu'il ne possède pas d'information lui permettant de penser qu'il devra changer d'emploi dans un avenir plus ou moins proche, (c) cet emploi correspond à celui qu'il considère devoir garder ou accepter compte tenu à la fois de son projet initial, des informations qu'il a acquises (en cours d'emploi ou de recherche d'emploi), de la perception qu'il a des contraintes et de la concurrence sur le marché du travail » (Trottier *et al.*, 1997 : 62).

Dans cette perspective, Laflamme (1993) propose une modélisation de l'insertion professionnelle qui comprendrait trois étapes indépendantes : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. Si la phase de *formation professionnelle* se trouve considérée comme une période de préparation, « son étude et son analyse ne peuvent cependant être complètes sans un examen attentif des conditions d'accès des différentes classes sociales à l'éducation et de la hiérarchie des titres et des diplômes livrés par le système d'enseignement » (Laflamme, 1993 : 93).

L'étape de la *transition de l'école au travail* constituerait quant à elle une phase plus autonome. « Pour les jeunes, c'est une période de structuration-déstructuration puisqu'ils quittent un milieu (l'école) où les rapports sociaux sont structurés pour entrer dans un autre (le marché de l'emploi) dont les rapports sociaux sont organisés de manière différente et reposent sur des fondements différents » (Laflamme, 1993 : 100). Pour Dubar, « les identités sont donc en mouvement et cette dynamique de déstructuration/structuration prend parfois l'allure d'une *crise des identités* » (1996 : 262).

En ce qui a trait à *l'intégration professionnelle*, elle correspond à une période de socialisation dans l'entreprise relevant, dans une large mesure, de la responsabilité de cette organisation. Cette dernière étape prend fin « lorsque le travailleur s'est intégré d'une façon critique à son milieu et à son poste de travail » (Laflamme, 1984 : 215) ou encore « au moment où le travailleur occupe un poste de travail stable et devient conscient des étapes de sa carrière (Laflamme, 1993 : 113) ». De l'avis de Vincens (1997 : 28), cette définition présente l'avantage d'allier les éléments objectifs (l'emploi stable) et subjectifs (la conscience des étapes) de l'insertion. S'inspirant de Laflamme et Baby (1993), Trottier souligne de plus que l'intégration professionnelle se caractérise par des cheminements extrêmement variés d'insertion assortis aux différentes composantes structurelles et conjoncturelles du contexte macrosocial dans lequel ils s'inscrivent (1995 : 27). Cette phase d'intégration est caractérisée soit par une relative stabilité d'emploi, soit par des situations d'attente par rapport à l'accès à un emploi de meilleure qualité ou davantage lié à la formation acquise, soit par des situations de marginalisation ou d'exclusion du marché du travail ou de précarité d'emploi. Même lorsqu'il est question de théories du développement de carrière ou de « maturité vocationnelle », les auteurs se disent également à la recherche d'un modèle intégré, car dans ce cas, comme dans celui de la réussite scolaire, il est aussi question de processus multidimensionnel (Super, 1964; Super et Nevill, 1984; Bujold, 1989).

En outre, plusieurs observateurs font ressortir la tendance à la précarité des emplois résultant des transformations récentes des stratégies de mobilisation de la main-d'œuvre retenues par les entreprises, elles-mêmes contraintes de s'ajuster aux nouvelles conditions économiques imposées par la mondialisation des marchés (Gauthier, 1990; 1991; Doray, 1995). Ces nouvelles tendances raréfient chez les jeunes l'accès à un emploi stable et privent ainsi le champ d'investigation sur l'insertion professionnelle d'un repère permettant de fixer de façon précise la fin du processus d'insertion, ce qui contribue à entretenir un flou quant à l'objet même du champ de recherche. Au regard de la modélisation de l'insertion professionnelle proposée par Laflamme (1993), précisons que nos travaux prennent en considération les deux premières étapes seulement. Celle de la formation professionnelle renvoie aux cheminements scolaires pour lesquels nous disposons d'ailleurs de nombreuses informations pertinentes alors que celle de la transition professionnelle correspond à ce que nous appelons souvent la primo-insertion. Ainsi comme Dupaquier *et al.* le

suggèrent, la notion d'insertion renvoie à « la période qui suit la sortie du système de formation et qui correspond au moment où l'individu va chercher à négocier les savoirs acquis pour accéder à un emploi » (1986 : 65).

### 3.1.2.2 *Les principaux axes d'analyse empruntés en sociologie de l'insertion professionnelle*

Dans ce domaine d'étude, diverses avenues ont été empruntées. À la suite de Tanguy (1983), Trottier (1995) distingue d'abord les recherches visant l'analyse interne du système éducatif de celles axées sur les sorties de l'appareil éducatif ou sur l'emploi. Les premières s'intéressent aux cheminements scolaires des élèves et mettent l'accent sur la genèse des inégalités scolaires, sur leurs relations avec les inégalités sociales ou encore sur les liens entre l'éducation, la mobilité et la stratification sociale (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Beudelot et Establet, 1971). Les secondes sont plutôt axées sur les trajectoires suivies par les sortants lors de leur transition de l'école au marché du travail. Elles s'intéressent plus directement aux indicateurs de l'insertion professionnelle et de la relation formation-emploi.

Nos travaux s'inscrivent dans cette seconde avenue de recherche à laquelle appartiennent d'ailleurs les enquêtes effectuées par Statistique Canada ou les enquêtes par cohorte menées par le ministère de l'Éducation dans le cadre de *La Relance au collégial*. Trottier affirme toutefois que pareils indicateurs sont davantage descriptifs qu'explicatifs et qu'ils se juxtaposent « plus qu'ils ne confrontent leurs résultats et leurs démarches » (1995 : 23). De la même manière, les enquêtes par cohorte, appelées en France enquêtes d'insertion (neuf mois après la sortie), sont perçues comme des *analyses statiques d'insertion*.

Pour sa part, Doray plaide pour le recours à des études longitudinales dans les travaux sur l'insertion professionnelle parce qu'elles permettent de mieux saisir « les négociations et les transactions » consenties par les individus pour forger leur identité professionnelle (1995 : 119). Si l'on veut entrevoir les fluctuations dans le temps de la mobilité des individus, il faut y ajouter *l'étude des cheminements de carrière* afin d'être en mesure d'examiner la dynamique biographique (Riverin-Simard, 1990;

Bourdon, 1994). De telles recherches longitudinales impliquant le suivi d'un même échantillon sur plusieurs années et à intervalles réguliers donnent accès à des matériaux plus qualitatifs et s'avèrent complémentaires si l'on veut saisir la diversité des profils d'itinéraires professionnels, élucider les «logiques» des trajectoires individuelles et procéder à l'inventaire des facteurs les plus discriminants dans les cheminements parcourus (Dubar, 1994).

De l'avis de Trottier (1995), l'état du champ de recherche sur l'insertion professionnelle fait figure d'un « édifice en construction » où l'on privilégie de plus en plus une démarche explicative des divers modes d'insertion en relation avec les modes de fréquentation scolaire et où l'on tente d'allier des perspectives microsociologiques et macrosociologiques. Dans ce contexte, il souligne l'apport d'une approche centrée sur « l'étude du cours de la vie » où la perspective historique est prise en compte, laquelle « renvoie à une séquence d'éléments qui ensemble constituent une configuration cohérente et observable » (1995 : 34). Cette approche de « l'étude du cours de la vie » mise de l'avant par Kerckhoff (1990) et Buchman (1989) permet de prendre en considération trois carrières interreliées : la carrière scolaire, la carrière professionnelle et la carrière familiale tout en tenant compte à la fois des facteurs macrosociologiques et microsociologiques.

Tantôt l'entrée dans la vie professionnelle est analysée sous l'angle d'une trajectoire individuelle qui coïncide avec plusieurs autres dimensions de l'entrée dans la vie adulte (tel le départ de la famille d'origine, l'établissement de relations matrimoniales et la constitution d'une nouvelle famille), tantôt elle est appréhendée comme un phénomène structuré socialement par des modes et des politiques de gestion de la main-d'œuvre.

Pour que « la notion d'insertion sorte du *flo* où elle reste trop souvent enfermée », Dubar propose d'initier un programme de recherche où devraient coexister des études longitudinales, des études plus qualitatives sur les interactions entre trajectoires biographiques et contextes structurels de même que des comparaisons internationales sur les similitudes et les différences de segmentation du marché du travail. De telles avancées

« sur la voie d'une conceptualisation de la notion d'insertion, au carrefour de l'économique et du social, du structurel et du biographique, de l'objectif et du subjectif supposent non seulement un décloisonnement des perspectives disciplinaires mais aussi un recul critique par rapport aux catégorisations officielles et politiques qui tendent à imposer une vision et division du monde entre insérés et exclus qui empêche d'analyser la permanence des rapports de domination et les transformations effectives du travail et de l'emploi, des cycles de vie et des identités sociales et professionnelles. » (Dubar, 1998b : 36).

Au carrefour de plusieurs autres domaines de recherche et s'inspirant de divers paradigmes, les artisans de ce champ de recherche ont déjà exploré divers axes d'analyse que Trottier résume à trois principalement : « a) les cheminements de formation, les trajectoires et les stratégies d'insertion des individus, b) les facteurs structurels qui façonnent la transition au-delà des décisions et des stratégies des individus en voie d'insertion et c) les acteurs et les intermédiaires de l'emploi et de l'insertion » (2002 : 10). Nous prenons à notre compte ces distinctions pour circonscrire fort succinctement les orientations retenues dans nos analyses.

#### **a) Les itinéraires scolaires et d'insertion professionnelle**

C'est au cours des années 70 que se constitue le *premier axe de recherche* qui s'est prêté depuis à l'exploration de diverses approches. Parce que l'on se représente l'insertion professionnelle comme un processus et aussi parce que nombre de jeunes concilient dorénavant études et travail rémunéré, les chercheurs ont alors tendance à analyser les trajectoires d'insertion en relation avec les cheminements de formation dépassant désormais le stade des recherches purement descriptives (Trottier, 2002 : 10-11). Rappelons à titre d'illustration, la réalisation au début des années 70 d'une recherche québécoise d'envergure à caractère longitudinal portant sur les aspirations scolaires et professionnelles (ASOPE) de jeunes appartenant à diverses cohortes de niveaux scolaires distincts (Bélanger et Rocher, 1972).

Plusieurs travaux scientifiques montrent donc que l'accès à l'emploi doit être considéré comme un processus et que le temps écoulé s'allonge au fur et à mesure que les

critères d'analyse se superposent : à temps plein (plutôt qu'à temps partiel), lié à la formation, sur un poste permanent. Comme l'a souligné Rose,

« Les parcours d'insertion sont aussi le résultat des comportements des jeunes mais pas au point de considérer qu'ils développent de véritables stratégies. En effet, les éléments structurels qui encadrent la décision des individus jouent un poids décisif : l'ampleur du chômage réduit les possibilités de négociation (...); les pratiques des entreprises imposent des critères de sélectivité (...); les politiques publiques définissent des statuts et stigmatisent des populations, ce qui réduit d'autant leur degré d'autonomie. » (2000 : 100)

Parmi les autres éléments du contexte marquant aujourd'hui l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, il y aurait également beaucoup à ajouter sur la problématique du travail des 18 à 30 ans. L'excellent ouvrage publié sous la direction de G. Fournier et B. Bourassa (2000) a fourni des balises théoriques utiles pour appréhender la complexité et la diversité « du rapport des jeunes au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation » pour reprendre le titre du chapitre de ce collectif consacré à la situation de l'emploi des diplômés universitaires. Après avoir exploité comme nous les données de *La Relance*, Trottier y suggère de revisiter le postulat de l'adéquation formation-emploi qui « n'est pas établie une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme, mais construite à la fois lors du cheminement de formation et tout au long de la trajectoire professionnelle » (2000 : 53-54).

Cherchant à situer l'insertion professionnelle dans l'ensemble du projet de vie et de l'itinéraire personnel des jeunes, d'autres chercheurs examinent les itinéraires d'insertion en relation avec les autres dimensions d'entrée dans la vie adulte, notamment le départ de la famille d'origine, la conjugalité ou la parentalité. Ainsi selon ces derniers, il importe de prendre en considération différents *événements contemporains* de l'insertion professionnelle qui entretiennent avec celle-ci des influences réciproques.

Par ailleurs, pour Dubar, il importe d'aborder l'analyse de l'insertion sous l'angle de la *socialisation professionnelle* (1996; 2002). Cette socialisation résulterait de l'articulation de deux processus identitaires hétérogènes comme Trottier le précise ci-après.

« Le premier a trait à une transaction interne à l'individu, à l'incorporation de l'identité par l'individu lui-même construit à partir des expériences scolaires et professionnelles à travers lesquelles il est arrivé à une définition de lui-même. La construction de l'identité pour soi apparaît ainsi comme le résultat d'un processus biographique. Le deuxième processus renvoie à une transaction externe entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction, et concerne l'identité pour autrui, l'attribution de l'identité par les institutions et les agents qui sont en interaction avec lui. La construction de l'identité dépend aussi de ce processus relationnel. » (2002 : 11-12)

Si, selon Dubar, la sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail constitue un moment essentiel de la construction de l'identité professionnelle, celle-ci ne s'achève toutefois pas lors de cette transition puisqu'elle « dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives » (1996 : 5). Ainsi, « Parce qu'il est devenu une denrée rare, l'emploi conditionne la construction des identités sociales; parce qu'il connaît des changements impressionnants, le travail oblige à des transformations identitaires délicates; parce qu'elle accompagne de plus en plus toutes les modifications du travail et de l'emploi, la formation intervient dans les dynamiques identitaires bien au-delà de la période scolaire. » (1996 : 6) Par ailleurs, comme il le spécifie dans un article ultérieur, la confrontation des deux aspects du processus biographique, soit les trajectoires objectives (positions sociales occupées) et subjectives (catégories indigènes utilisées dans les récits biographiques) « est particulièrement importante pour saisir les identités sociales comme des processus à la fois biographiques et institutionnels. » (Dubar, 1998a : 73)

Enfin, comme le précise Trottier, « C'est au moment de la confrontation avec le marché du travail que ses compétences lui (l'individu) sont reconnues, qu'un statut lui est conféré, que les possibilités de carrière se précisent, bref que son identité professionnelle se trouve confirmée par le jugement d'autrui » (2002 :12).

## **b) Les facteurs structurels**

En ce qui a trait au *deuxième axe d'analyse* s'intéressant aux facteurs structurels façonnant les cheminements de formation, les trajectoires et les stratégies d'insertion des individus, les travaux qui y sont relatifs s'avèrent « beaucoup moins développés et s'inspirent surtout des analyses économiques du marché du travail. L'accent est mis sur les facteurs liés à la restructuration et l'internationalisation de l'économie de même qu'à la réorganisation du travail qui façonnent le marché du travail des jeunes » (Trottier, 2002 :13). C'est dans ce cadre que se situent notamment les analyses comparatives entre pays qui se trouvent menées habituellement par des réseaux de recherche transnationaux.

## **c) Le rôle des acteurs et des intermédiaires de l'emploi et de l'insertion**

Enfin, un *troisième axe* se trouve à mettre l'accent sur les intermédiaires du marché du travail et de l'insertion. Cherchant à situer les diverses mesures d'aide à l'insertion dans leur contexte macrosociologique, cette perspective d'analyse constitue une approche *originale et critique* du processus d'insertion. On y considère l'ensemble des interventions qui visent « a) à modifier les conditions d'accès au marché de l'emploi, b) à améliorer l'adaptation de la formation en rapprochant les moments de préparation et d'affectation de la main-d'œuvre et en attribuant aux entreprises un rôle croissant et c) à faciliter la mise au travail en élargissant le champ de recrutement et en réduisant son coût privé (...) » (Trottier, 1995 : 33).

À plusieurs égards, l'ATE peut être considérée comme une forme institutionnalisée de gestion de la transition professionnelle des jeunes. Le travail d'influence ayant cours entre les établissements scolaires et les entreprises, la « double inscription sociale » dont bénéficient les stagiaires qui cumulent les positions d'étudiants et de travailleurs (Doray, 1995 : 98), le salariat ainsi que les contacts répétés avec les employeurs constituent autant de traits qui font de l'ATE une forme de transition école-travail socialement structurée.

En somme, nous constatons que diverses postures de base se trouvent sollicitées en sociologie de l'insertion professionnelle. Elles sont tantôt centrées sur l'acteur et ses divers mobiles ou représentations, tantôt sur les caractéristiques sociales des acteurs et les déterminants ou processus de niveau sociétal. Plusieurs auteurs en conviennent, l'entrée des jeunes dans la vie active constitue aujourd'hui un champ de recherche peu unifié ou encore mal défini (Tanguy, 1983; Dupaquier *et al.*, 1986; Bengle, 1991; Laflamme, 1993; Trottier, 1995). Compte tenu de la multidisciplinarité de la recherche sur l'insertion professionnelle, on note une insuffisance d'intégration au plan conceptuel et méthodologique. En résulte donc un champ de recherche «aux contours flous » (Gosselin, 1995) lequel est « loin d'être unifié » en dépit des nombreux développements enregistrés au cours des dernières années (Trottier, 2002 : 10). En définitive, certains chercheurs sont d'avis que pour bien saisir le processus socialement construit que constitue l'insertion professionnelle, « Les études de terrain et les approches compréhensives sont aussi nécessaires que les analyses systémiques et les enquêtes statistiques longitudinales » (Dubar, 2002 : 34).

Comme nous le verrons, la présente étude recourt à différentes approches méthodologiques. Parce qu'elle s'intéresse à une formule pédagogique qui peut être considérée comme un mode d'organisation de la transition professionnelle des jeunes, elle pourrait être rattachée au troisième axe de recherche. Cependant, la perspective d'analyse adoptée la rapproche plutôt du premier axe. Les données de *La Relance au collégial* que nous utilisons permettent en effet d'avoir un premier aperçu de la confrontation des titulaires de DEC avec le marché du travail alors que celles issues du fichier sur les Cheminements scolaires au collégial (CHESCO) aident à explorer les liens entre les itinéraires scolaires et les trajectoires d'insertion.

Soulignons enfin que les trois axes empruntés en sociologie de l'insertion professionnelle ont connu au cours des vingt dernières années un développement inégal et les différentes réflexions poursuivies trop en parallèle ont rendu difficile la mise à jour des convergences qui permettraient la consolidation de ce champ de recherche. Par ailleurs, à la faveur d'un sentiment d'urgence associé aux problèmes sociaux vécus par les jeunes et liés notamment à la capacité d'accueil plus limitée du marché de l'emploi, les nombreux travaux réalisés en sociologie de l'éducation et en sociologie du travail sur

la transition des jeunes de l'école au marché du travail ont néanmoins réussi à mettre en lumière divers facteurs explicatifs.

### 3.1.2.3 *Les principaux déterminants de l'insertion professionnelle*

Toutes ces recherches ont contribué à mettre en relief la diversité des modes d'insertion professionnelle des sortants, la diversité des facteurs en cause, de même que le poids relatif de certains d'entre eux. Ainsi, alors que la variable sexe permet de saisir la polarisation des formations professionnelles et sa correspondance dans l'accès contrasté à des emplois de qualité pour l'un et l'autre sexe, les effets de l'âge apparaissent médiatisés par d'autres variables (Tanguy *et al.*, 1986 : 57-58). Pour sa part, *l'origine sociale* (mesurée par la catégorie socioprofessionnelle d'origine) apparaît plutôt déterminante quant aux possibilités d'accès aux emplois stables et qualifiés. Il appert donc que les jeunes d'origine plus favorisée bénéficient d'une capacité accrue de mobilisation de réseaux ou d'un capital de relations moins limité que celui dont disposent les jeunes d'origine sociale modeste.

À ces facteurs s'en ajoutent de nombreux autres, tels les facteurs démographiques (nombre élevé de jeunes arrivant en même temps sur le marché du travail, soit la concurrence entre les demandeurs d'emploi), économiques (récession, mondialisation), éducatifs (politiques scolaires, caractéristiques du personnel enseignant, allongement de la période des études, climat de la classe), technologiques (entraînant une demande de main d'œuvre très qualifiée ou très peu qualifiée), sociaux (caractéristiques familiales, changements au plan des mentalités ou des attitudes) et politiques, tels les lois régissant le marché du travail et les conditions de travail comme la scolarité obligatoire, le salaire minimum ou les impôts (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Laflamme, 1984 : 200-201; Boocock, 1972).

Nous verrons dans le scénario d'analyse qu'en raison de la taille réduite des effectifs pris en compte dans l'étude des trajectoires d'insertion, seul un nombre relativement restreint de facteurs explicatifs pourront être considérés. En effet, seules les variables démographiques et d'acquis scolaires seront intégrées dans les analyses multivariées réalisées.

Ayant à l'esprit les orientations que nous avons privilégiées en relation avec les nombreux apports théoriques et empiriques cumulés en sociologie de l'éducation sur l'une ou l'autre des deux thématiques à l'étude, voyons maintenant le scénario d'analyse retenu. La revue de toutes ces orientations permet de mieux clarifier en premier lieu les objectifs poursuivis dans la présente démarche évaluative, de cerner en deuxième lieu les diverses étapes de l'analyse et enfin, d'introduire les indicateurs privilégiés de même que les principales variables de contrôle retenues.

## **3.2 Le scénario d'analyse retenu**

### **3.2.1 *Les objectifs poursuivis***

Que l'on s'intéresse à un système d'enseignement ou, à une échelle micro, à un programme de formation, trois aspects distincts retiennent généralement l'attention en recherche évaluative. Ainsi, en évaluation de programmes, il s'agit d'une collecte systématique d'information notamment « sur les composantes (la structure), le fonctionnement (le processus) et les résultats (l'efficacité) ou l'impact d'un programme » (Péladeau et Mercier, 1993 : 111). Comme c'est très fréquent en évaluation de programmes, les analyses effectuées au cours de la présente recherche visent davantage la dernière composante (Beaudry et Gauthier, 1992). Il s'agit en effet d'évaluer les effets de l'ATE, soit son efficacité comme mode d'apprentissage ou encore ses répercussions sur l'insertion professionnelle des diplômés. Le but général poursuivi dans la présente étude est donc de dresser un bilan évaluatif de la pratique de l'enseignement coopératif au collégial et d'en apprécier les retombées à une période où cette pratique pédagogique se trouvait en plein essor, soit au tout début de la décennie 90. Les objectifs spécifiques visés sont :

- a) Présenter un état de la situation québécoise des 38 programmes offerts au collégial en enseignement coopératif à l'automne 1992 en techniques administratives et en techniques physiques de même qu'un bilan général des clientèles concernées, qu'elles soient ou non nouvellement inscrites dans ces programmes. La liste des programmes sélectionnées est fournie à l'annexe A.

- b) Examiner les facteurs associés à l'obtention d'un DEC et à la réussite des cours chez les nouveaux inscrits de la cohorte de 1992, qu'ils soient issus de programmes coopératifs ou de programmes réguliers de formation. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer la contribution relative et combinée de la réalisation d'un stage coopératif à :
- l'obtention d'une sanction d'études;
  - la réussite de la totalité des cours suivis;
  - l'amélioration du taux de réussite des cours après la réalisation d'un premier stage coopératif.
- c) Examiner les facteurs associés à l'insertion professionnelle des diplômés de cette cohorte dix mois après l'obtention du diplôme collégial<sup>28</sup>, qu'ils aient été exposés à la formule coopérative ou à la formule conventionnelle de formation. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer la contribution relative et combinée de la réalisation d'un stage coopératif à :
- l'obtention d'un emploi à temps plein;
  - l'obtention d'un emploi à temps plein en correspondance avec la formation reçue.

L'énoncé des deux derniers objectifs que nous entendons poursuivre dans les présents travaux montre que c'est à plusieurs étapes de la réussite auxquelles nous nous intéressons, soit au cheminement scolaire au collégial, à la diplomation et à l'insertion professionnelle. Mettant l'accent sur les retombées de l'enseignement coopératif, ce sont les possibilités d'intégration et de transfert des apprentissages offertes par cette formule pédagogique alternative qui nous intéressent.

### **3.2.2 Les étapes de l'analyse**

Le scénario d'analyse choisi s'apparente au processus d'évaluation promu par Stufflebeam et ses collaborateurs (1971). Selon eux, quatre stratégies complémentaires sont généralement requises : 1) l'évaluation du contexte; 2) l'évaluation de l'intrant;

<sup>28</sup> Comme la date de référence pour établir et comparer la situation des sortants et sortantes diplômés d'une année académique donnée est le 31 mars, il en découle donc que pour la majorité des répondants à l'enquête Relance, le bilan effectué correspond à la situation prévalant « dix mois après la fin de leurs études collégiales » (MEQ, 1998 : 19).

3) l'évaluation du processus; 4) l'évaluation du produit. Comme nous le verrons, mis à part l'évaluation du processus, les trois autres stratégies se trouvent intégrées au scénario d'analyse retenu.

La *première étape* de nos analyses vise, quant à elle, à opérer un bilan québécois de la situation de l'enseignement coopératif à l'automne 92 dans les 38 programmes de techniques physiques et de techniques administratives sélectionnés. L'intérêt de cette étape essentiellement descriptive est d'établir un profil détaillé de toutes les clientèles alors inscrites et de mettre en évidence les caractéristiques distinctives des programmes d'alternance travail-études offerts dans ces deux familles de programmes. Rappelons qu'ils regroupaient à la période 1990-1995 respectivement 35,6 % et 53,4 % des clientèles de l'ensemble des programmes coopératifs subventionnés par le Programme d'alternance travail-études du gouvernement fédéral (Veillette et Perron, 1996 : 21).

La question est de savoir si la pratique de l'enseignement coopératif comporte, à l'échelle du réseau collégial québécois, *des standards communs* ou si, au contraire, elle connaît, au plan des composantes et des modalités de gestion, *une grande diversité* pour les deux familles de programmes sélectionnées. Il faut donc vérifier si l'environnement pédagogique et administratif des 38 programmes sélectionnés est relativement homogène, d'une part, et voir si les conditions de stages sont similaires, d'autre part. Il importe enfin, de vérifier si, en amont, les clientèles étudiantes recrutées présentent des caractéristiques communes ou si elles s'avèrent plutôt contrastées d'une famille de programmes à l'autre. Cette première étape sert en quelque sorte de préambule aux analyses plus spécifiques qui suivront.

En *deuxième étape*, nous commençons par une description générale des cheminements scolaires de la cohorte sélectionnée. Par la suite, nous cherchons à repérer les facteurs associés à la réussite scolaire des clientèles, soit la diplomation, le taux de réussite des cours suivis et l'amélioration de la réussite après le 4<sup>e</sup> trimestre d'études, c'est-à-dire après l'introduction de stages coopératifs au processus de formation. Cette étape se veut donc explicitement une *évaluation des résultats* de l'enseignement coopératif au plan de *la réussite scolaire*.

Enfin, en *troisième étape*, après avoir brossé un aperçu de la situation économique prévalant au moment de l'obtention du DEC, l'attention se porte cette fois sur les facteurs associés à l'insertion professionnelle des diplômés. C'est *l'évaluation des résultats* de l'enseignement coopératif en termes de répercussions pour les diplômés au plan de *leur transition de l'école au marché du travail* qui est visée. L'ATE ne constitue pas un dispositif d'insertion professionnelle à proprement parler. Elle apparaît plutôt comme une forme institutionnalisée de gestion de la transition école-travail qu'elle vise à faciliter d'une part. Elle peut également initier aux nombreuses transitions professionnelles qui suivront, d'autre part.

Il s'agit donc de poser, dans les limites d'un plan de recherche quasi expérimental, un diagnostic sur *les présumés avantages comparatifs de l'alternance travail-études* tantôt comme stratégie pédagogique, tantôt comme facilitateur de transition professionnelle pour les titulaires de DEC en formation technique. En vue de compléter la présentation du scénario d'analyse, la section suivante expose les indicateurs (variables dépendantes) de même que l'ensemble des variables explicatives intégrées aux analyses.

### **3.2.3 Le choix des indicateurs et de l'ensemble des variables explicatives**

Voyons maintenant les variables dépendantes soumises aux analyses ainsi que les variables indépendantes et de contrôle dont nous voulons connaître l'influence relative de même que la valeur ajoutée par chacune dans l'explication des phénomènes à l'étude.

#### **3.2.3.1 Les variables dépendantes<sup>29</sup>**

Les variables dépendantes retenues renvoient aux deux thématiques de l'étude. Les premières relèvent de la composante liée à la réussite scolaire. Il s'agit de variables mesurant les « outputs » (ou effets) des programmes de formation et sont extraites du

---

<sup>29</sup> Le lecteur trouvera en annexe B à la section 1, une définition exhaustive de chacune des variables dépendantes modélisées.

fichier sur les Cheminements scolaires collégial (CHESCO). Les variables de la seconde thématique, soit l'insertion professionnelle, appartiennent à la composante liée aux résultats sur le marché du travail en termes d'emploi. Elles sont tirées des enquêtes *La Relance au collégial*. Dans l'ordre, les variables retenues sont :

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| Réussite scolaire         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) avoir ou non obtenu un diplôme dans le programme et l'établissement initialement choisis à l'automne 1992, soit dans l'un des 38 programmes sélectionnés;</li> <li>2) avoir ou non réussi la totalité des cours suivis dans le programme et l'établissement initialement choisis au trimestre d'automne 1992;</li> <li>3) avoir ou non amélioré le taux de réussite des cours suivis à partir du 4<sup>e</sup> trimestre d'études au collégial;</li> </ol> |
| Insertion professionnelle | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) avoir ou non un emploi rémunéré à temps plein dix mois après la diplomation;</li> <li>2) avoir ou non un emploi à temps plein lié à la formation reçue.</li> </ol>   |

Centré sur l'analyse interne du système éducatif, le choix des deux premières variables mesurant la réussite scolaire est dicté par les pratiques d'évaluation couramment en usage dans le réseau collégial au cours des deux dernières décennies lorsque l'on vise à comparer entre elles les performances obtenues par diverses cohortes dans différents cégeps ou dans différents programmes d'études. L'autre variable est, quant à elle, tout à fait spécifique à notre besoin d'évaluer le plus précisément possible les retombées de l'ATE. Elle vise à contrôler l'impact éventuels effets de sélection administrative en centrant l'attention sur la « valeur ajoutée » à la réussite scolaire au moment où s'effectue généralement le premier stage rémunéré en entreprise, soit après la 3<sup>e</sup> session. C'est précisément à cette étape que le cheminement en ATE se distingue du cheminement régulier.

Demeurant fidèle à nos préoccupations de départ, nous nous intéressons au parcours des étudiants effectué exclusivement dans l'un des 38 programmes avec option ATE sélectionnés au départ, soit les 38 unités d'analyse (groupes-établissements) soumis au

processus évaluatif. Toute partie de cheminement scolaire effectuée dans un autre programme d'études ne se trouve donc pas prise en compte aux fins de la présente évaluation.

Axé sur les sorties du système éducatif et sur l'emploi, le choix des variables pour l'insertion professionnelle renvoie à la préoccupation traditionnellement exprimée dans les travaux effectués depuis le début des années 70 et conçus principalement pour répondre aux besoins de gestion et de planification des instances gouvernementales et des établissements d'enseignement (Trottier, 1995 : 19). Pareils travaux visent à saisir les trajectoires suivies par les sortants au moment de leur *entrée dans la vie active* de même qu'à comprendre l'adéquation de la formation et de l'emploi.

Les deux indicateurs retenus (avoir ou non un emploi à temps plein et avoir ou non un emploi à temps plein lié à la formation reçue) ne permettent cependant pas de comprendre le processus de la socialisation professionnelle en tant que tel. En définitive, ce sont essentiellement les conditions d'accès à l'emploi des sortants dix mois après l'obtention de leur DEC, soit les toutes premières étapes *d'entrée dans la vie active* qui retiendront l'attention. En raison des données disponibles dans les banques publiques consultées, nos préoccupations s'articulent donc surtout autour des possibilités d'accès à un emploi stable et qualifié se trouvant réservées aux titulaires de DEC lors de leur primo-insertion.

Le premier indicateur rend compte de la qualité de l'emploi occupé au moment de la transition de l'école au travail alors que le second indicateur renvoie à la perception du diplômé au regard du degré de correspondance entre l'emploi actuellement détenu et la formation suivie au collégial dans le programme où il vient de décrocher un diplôme terminal (DEC). Ces deux indicateurs revêtent un intérêt particulier, car les promoteurs de l'enseignement coopératif ne cessent de faire valoir à ces égards, sans doute à partir de témoignages provenant d'ex-stagiaires, de prétendus avantages comparatifs pour cette stratégie pédagogique. C'est pour tenter de faire avancer le débat public que nous explorons les facteurs associés aux deux indicateurs choisis à partir de données qui ont l'avantage de considérer une cohorte québécoise inscrite dans 38 programmes distincts.

### 3.2.3.2 *Les variables indépendantes et de contrôle*

Pour ce qui est des variables indépendantes et de contrôle retenues, elles se regroupent en six dimensions distinctes : 1) l'environnement pédagogique; 2) le profil démographique; 3) les antécédents au secondaire; 4) l'effet d'établissement; 5) le rendement scolaire à la fin du 3<sup>e</sup> trimestre au collégial et 6) le rendement scolaire au terme du collégial. Il importe par ailleurs de souligner que le nombre de variables de contrôle impliquées dans chacune des analyses multivariées pourra varier. Le tableau 3.1 regroupe les variables prises en considération dans l'ensemble des régressions logistiques effectuées au regard de la réussite scolaire (chapitre 6) ou de l'insertion professionnelle (chapitre 7).

La première dimension introduite se rattache à la préoccupation initiale au cœur du présent ouvrage, à savoir est-ce que la formation alternée constitue ou non un atout pour ceux qui s'y inscrivent? Le fait d'avoir réalisé au moins un stage coopératif en cours de formation collégiale constitue-t-il une réelle « valeur ajoutée » et un avantage comparatif par rapport aux collégiens qui ont été exposés à un enseignement conventionnel ou régulier? Elle constitue l'unique variable indépendante testée. Bien sûr, nous aurions préféré avoir accès à une information plus précise à savoir le nombre exact de stages coop (qui en l'occurrence peut varier de un à trois) effectués par chacun mais cette information capitale n'était pas consignée dans les fichiers administratifs<sup>30</sup>.

Les écrits démontrant la pertinence de retenir des variables de contrôle liées aux deux dimensions suivantes sont suffisamment nombreux et convergents pour justifier que leur apport soit pris en compte dans l'examen que nous projetons faire des trois indicateurs de réussite scolaire visés. Si pour la dimension démographique, deux variables seulement ont été sélectionnées (le sexe et l'âge de l'élève à son arrivée au collégial), il en va bien autrement en ce qui a trait aux antécédents au secondaire. Pour cette troisième dimension, cinq variables de contrôle retiennent l'attention : 1) le réseau (privé ou public) d'établissements fréquenté au secondaire; le type de préalables (aucun, ceux

<sup>30</sup> Il ne fait pas de doute qu'une information aussi stratégique qui doit, selon une information transmise par le Ministère (2003a), apparaître au dossier administratif de chaque élève à partir de janvier 2004 permettra à l'avenir d'améliorer « l'appréciation de la qualité et du degré d'efficacité » de cette stratégie pédagogique (Legendre, 1993 : 579).

de 4<sup>e</sup> ou ceux de 5<sup>e</sup> secondaire) que l'élève détient 2) en mathématiques, 3) en physique 4) ou en chimie et enfin, 5) la moyenne des notes cumulée en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.

**TABEAU 3.1**  
**Les variables (indépendantes et de contrôle) incluses aux analyses multivariées selon leur dimension d'appartenance**

Dimension	Variable indépendante (VI) et de contrôle (V de C)	Variable		Chapitre	
		VI	V de C	6	7 <sup>1</sup>
1. Environnement pédagogique (VI)	▪ Avoir fait ou non au moins un stage coop	✓	—	✓	✓
2. Démographique (V de C)	▪ Sexe	—	✓	✓	✓
	▪ Âge à l'entrée au collégial	—	✓	✓	✓
3. Antécédents au secondaire (V de C)	▪ Moyenne des notes en 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaire	—	✓	✓	—
	▪ Réseau public ou privé au secondaire	—	✓	✓	—
	▪ Préalables en maths	—	✓	✓	—
	▪ Préalables en physique	—	✓	✓	—
	▪ Préalables en chimie	—	✓	✓	—
4. Effet établissement <sup>2</sup> au collégial (V de C)	▪ Famille de programmes (techniques physiques ou techniques administratives)	—	✓	✓ <sup>3</sup>	—
	▪ Zone géographique du cégep fréquenté (en région ou non)	—	✓	✓	—
	▪ Subventions fédérales en ATE	—	✓	✓	—
5. Rendement scolaire à la fin du 3 <sup>e</sup> trimestre au collégial (V de C)	▪ Avoir ou non réussi la totalité des cours suivis <sup>4</sup> après trois trimestres d'études	—	✓	✓	—
6. Rendement scolaire au terme du collégial (V de C)	▪ Avoir ou non réussi la totalité des cours suivis <sup>4</sup>	—	✓	—	✓
	▪ Type de diplôme obtenu	—	✓	—	✓ <sup>3</sup>

<sup>1</sup> La taille réduite des effectifs impose, comme nous le préciserons au chapitre 4, une limite quant au nombre de variables introduites dans les modèles présentés au chapitre 7.

<sup>2</sup> Pour comparer la performance des étudiants exposés à l'une ou l'autre formule pédagogique, nous avons retenu des variables de type écologique décrivant le cégep d'appartenance des étudiants. Elles sont extraites de SIGDEC ou de fichiers administratifs en ATE. Soulignons toutefois que certaines variables (telle l'importance de la formation technique dans un collège) n'ont pu être intégrées aux analyses en raison de problèmes de multicollinéarité.

<sup>3</sup> La famille de programmes à l'inscription initiale (4<sup>e</sup> dimension traitant de l'effet établissement) sert, en fin de cheminement, d'indicateur pouvant caractériser le type de diplôme obtenu (6<sup>e</sup> dimension).

<sup>4</sup> Il est exclusivement question des cours suivis dans le programme et l'établissement choisis à l'automne 1992.

Les craintes exprimées par différents chercheurs sur l'enseignement coopératif relativement au risque de biais de sélection à l'admission en enseignement coopératif au bénéfice d'étudiants performants au plan académique (Van Gyn *et al.*, 1996; 1997; Wilson, 1989; Rowe, 1989) nous ont incitée à introduire sans parcimonie le plus grand

nombre de variables susceptibles de clarifier le niveau de réussite antérieure atteint. Le contexte de recherche quasi expérimentale qui est nôtre pose d'ailleurs à cet égard, comme nous le préciserons au chapitre suivant, des exigences supplémentaires.

La portée de la quatrième dimension introduite dans les analyses est suggérée par plusieurs travaux assez récents (Cousin, 1993; 1998; Piquenot *et al.*, 1996; Cousin et Guillemet, 1992; Dubet *et al.*, 1989) réalisés dans la foulée de ceux d'Anderson (1987). Dans leur sociologie de « l'effet établissement », ces chercheurs proposent d'être attentif à la mobilisation différentielle des principaux acteurs scolaires parce que, selon eux, elle peut induire une efficacité propre à chaque établissement et ce, indépendamment des caractéristiques des intrants ou du recrutement social de la clientèle.

Dans ce contexte, trois variables de contrôle apparaissent aptes à différencier entre eux différents aspects liés au degré de cohérence observable dans l'activité pédagogique et éducative assurée par les 38 unités groupes-établissements sous analyse. Il s'agit de variables macro-organisationnelles de type écologique. La première d'entre elles correspond à la famille de programmes d'appartenance, laquelle identifie le secteur d'activité professionnelle auquel se destine le jeune (techniques physiques ou administratives). Cette dernière variable peut être considérée comme représentative de la « culture » propre à chaque sphère de production. Cette culture se trouve incarnée à la fois par la composition de l'équipe des enseignants de même que par l'environnement éducatif auquel ils choisissent d'exposer les futurs diplômés, les socialisant ainsi par anticipation au rôle qu'ils aspirent jouer sur le marché du travail. L'inscription dans un cégep en région par opposition à un cégep en zone métropolitaine de Québec ou de Montréal, et enfin, l'inscription dans un cégep où la culture de la formation alternée est plus ou moins répandue (phénomène attesté par le nombre de subventions fédérales en ATE déjà obtenues) constituent deux autres attributs aptes à distinguer entre eux les collèves au regard de l'environnement offert aux clientèles en formation.

Pour la cinquième dimension traitant du rendement scolaire enregistré après trois trimestres d'études au collégial, c'est la réussite ou non de la totalité des cours alors suivis qui sert d'indicateur. Cette variable de contrôle ne sera introduite qu'à la troisième régression portant sur l'amélioration ou la détérioration du taux de réussite des cours à

partir du 4<sup>e</sup> trimestre dans le but d'établir si l'amélioration du taux de réussite des cours peut être associée au degré de rendement scolaire déjà cumulé à ce stade relativement avancé du parcours scolaire. La réussite ou non de la totalité des cours suivis au cours des trois premiers trimestres d'études constitue en quelque sorte un marqueur permettant de comparer le niveau de performance des apprenants au moment précisément où certains se retrouvent stagiaires réalisant sous peu leur premier stage rémunéré en entreprise alors que les autres choisissent (ou sont contraints) de demeurer à l'enseignement conventionnel pour y terminer leur parcours au collégial.

Il apparaît cependant non pertinent de considérer cet indicateur de réussite scolaire après trois trimestres d'études comme facteur explicatif pour modéliser les deux premières variables dépendantes sous analyse, soit l'obtention d'une sanction d'études et la réussite de la totalité des cours suivis. Tant d'un point de vue conceptuel qu'empirique, ce facteur explicatif apparaît trop apparenté aux variables dépendantes à modéliser comme en témoignent d'ailleurs les coefficients d'association observés ( $V$  de Cramer de 0,450\*\*\* et de 0,821\*\*\* respectivement). Sachant jusqu'à quel point l'échec ou l'abandon des cours surviennent principalement au cours du premier trimestre des études collégiales chez les nouveaux inscrits (DGEC, 1994 : 15-19), il importe de souligner que la présente cohorte se trouve justement amputée des nouveaux inscrits qui se sont trouvés confrontés à des difficultés majeures d'adaptation lors de leur passage du secondaire au collégial. Comme il s'agit exclusivement de persévérants de quatre trimestres et plus<sup>31</sup>, leur rendement scolaire presque à mi-chemin de leur parcours risque d'être tributaire de différents facteurs, soit entre autres, de l'environnement pédagogique dont nous cherchons précisément à établir la contribution relative pour deux indicateurs clés de réussite scolaire. Dans un tel contexte, il est donc préférable de recourir à la moyenne des notes de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire pour témoigner de l'influence des antécédents scolaires tel que le suggère une littérature qui s'est largement imposée au collégial au cours des dernières décennies (Terrill, 1986; 1988).

Il nous faut signaler qu'un nombre beaucoup plus restreint de variables de contrôle sera pris en compte lorsqu'il s'agira d'effectuer les analyses multivariées sur les indicateurs

---

<sup>31</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur cette question au chapitre 4 sur la méthodologie et justifierons la stratégie retenue.

de l'insertion professionnelle en raison de la taille plus limitée de l'effectif alors à l'étude. De fait, deux dimensions seulement retiendront alors l'attention comme le montre le tableau 3.1 : la dimension démographique (sexe et âge) et une sixième dimension ayant trait au rendement scolaire cumulé au terme du collégial. Cette dernière dimension comporte deux variables de contrôle qui sont d'ailleurs exclusivement réservées pour les analyses sur l'insertion professionnelle effectuées au chapitre 7. Il s'agit en premier lieu de la réussite ou non de la totalité des cours suivis au terme des études au collégial. Elle constitue une mesure du rendement scolaire cumulé dans le programme initialement choisi à l'automne 1992.

La deuxième variable introduite dans l'analyse de cette dernière dimension correspond à la famille de programmes du diplôme obtenu dans l'un des programmes de techniques physiques ou de techniques administratives. Le choix des deux dernières variables s'impose pour contrôler l'effet possible du rendement scolaire et du type de diplôme détenu sur les probabilités d'accéder à un emploi stable et qualifié dans le secteur d'activité relié à la formation reçue.

Pour sa part, la réussite ou non de la totalité des cours suivis au collégial remplace, tout en les actualisant, les mesures introduites au sixième chapitre traitant de la réussite scolaire, soit les antécédents au secondaire. En plus d'exiger le dépôt du diplôme, les futurs employeurs demandent parfois de connaître le bulletin cumulatif du diplômé pour valider le degré d'acquisition des compétences techniques reconnues par l'école de formation. Cette mesure constitue une façon d'attester le degré de compétence du candidat pour le marché du travail à défaut de disposer d'informations spécifiques permettant d'apprécier ses habiletés personnelles aux plans affectif et social.

En ce qui concerne la famille de programmes du diplôme obtenu, elle sert ici d'indice du type de diplôme obtenu. Il importe en effet de connaître le type de diplôme (en techniques physiques ou administratives) dont disposent les sortants du collégial pour négocier leur embauche auprès des employeurs. Cette variable « type de diplôme » rejoint les préoccupations de Laflamme concernant le « pouvoir du diplôme » dont disposent les candidats pour négocier leur transition du monde éducatif au monde productif. Selon cet auteur, les détenteurs d'un diplôme en techniques physiques

notamment se distingueraient des diplômés en techniques administratives en ce sens que les premiers bénéficieraient d'un « très fort » pouvoir d'insertion alors que les seconds détiendraient au contraire des diplômes dont « le pouvoir d'insertion est faible » (2000 : 131-133). De plus, suivant la conjoncture économique observable au moment de la transition école-travail, le diplômé peut se trouver confronté à un secteur d'activité plus ou moins créateur d'emplois.

Pour chacune des variables (indépendantes ou de contrôle) prises en considération, une définition est fournie à la deuxième section de l'annexe B. S'y trouvent également définies différentes variables complémentaires qui s'avèrent utiles pour bien illustrer les problématiques analysées ou encore pour appuyer certains commentaires lors de la discussion des résultats obtenus.

### *3.2.3.3 Les variables de contrôle non disponibles*

Bien d'autres informations auraient été utiles, voire nécessaires, afin de camper, entre autres déterminants de la réussite scolaire, certaines caractéristiques psychoaffectives de chacun des candidats mais malheureusement aucune donnée fiable de ce type n'était disponible. Il en va de même pour le statut socioéconomique d'origine de chacun car on continue malheureusement de ne pas collecter ce type d'information dans les banques publiques de données. Plusieurs travaux européens ont pourtant déjà établi dans quelle mesure l'origine sociale peut intervenir comme facteur explicatif de la réussite scolaire et de la transition école-travail. Référant au processus d'insertion professionnelle, Doray précise, pour sa part, que le statut socioéconomique d'origine peut en effet intervenir à un double titre « dans le processus soit comme un capital social orientant l'insertion par des effets de réseau et de soutien, soit comme un capital culturel qui permet de discriminer les candidatures, en entrevue par exemple » (1995 : 101). Des travaux que nous avons réalisés antérieurement pour une cohorte urbaine d'une région périphérique de jeunes inscrits en première secondaire ( $n = 1\,748$ ) ont établi de façon claire combien des inégalités d'accès aux études collégiales et aux sanctions d'études collégiales étaient présentes à ce stade du parcours scolaire pour chacune des strates sociales. On y observait d'ailleurs des orientations scolaires au collégial nettement contrastées selon l'origine sociale des jeunes (Veillette *et al.*, 1993).

Par contre, les travaux de Massot ont permis de constater que « la variation des résultats scolaires demeure liée au niveau culturel familial en secondaire V, mais cette relation disparaît ultérieurement au cégep jusqu'à l'université » (1978 : 190). De même, les travaux de Terrill et Ducharme réalisés sur plus d'une cohorte collégiale vont dans le même sens et mettent en lumière qu'à « réussite égale en fin de secondaire, les enfants de parents peu scolarisés réussissent aussi bien leurs études collégiales que les enfants de parents fortement scolarisés ». Ils ajoutent qu'il en va « de même pour le revenu des parents » (1994 : 277). Ainsi, l'absence d'information sur l'origine sociale de nos clientèles à l'étude ne devrait pas, toutes choses étant égales par ailleurs, entraîner des conséquences trop importantes.

À la lumière de la recension des écrits sur la réussite scolaire, nous aurions également souhaité réussir à tester la part relative attribuable à l'engagement des collégiens dans leurs études. D'après les travaux de plusieurs auteurs (Astin, 1975; Tinto, 1975; 1987; Perrot, 1988; Terrill et Ducharme, 1994), il semble opportun de considérer le « degré d'engagement dans les études » comme la pierre angulaire de la réussite scolaire. Malheureusement, les quelques variables<sup>32</sup> disponibles et utiles à cette fin (régime d'études, discontinuité dans les études, charge de cours suivis) n'ont pu être retenues en raison de la variabilité des politiques administratives mises en oeuvre par les différents collèges auprès des diverses clientèles composant la cohorte à l'étude comme nous le constaterons au volet descriptif du sixième chapitre.

Pareille variabilité dans la gestion des deux formules pédagogiques a rendu de telles informations non utilisables comme variables pouvant témoigner de « l'engagement des collégiens dans leurs études », considéré comme un indicateur clé pour procéder à l'analyse de déterminants psychoaffectifs de la réussite scolaire (CSE, 2000 : 36). Lorsque l'ensemble des collèges conviendront de règles uniformes de déclaration de tels renseignements dans les banques publiques de données, il deviendra sans doute opportun de vérifier si cette dimension constitue, en présence de la dimension traitant de

---

<sup>32</sup> Il s'agit notamment du nombre de trimestres à temps partiel ou de trimestres d'absence, du nombre de sessions d'inscription ou encore du nombre moyen d'heures de cours suivis par semaine. Comme nous le verrons, tous ces choix peuvent se trouver imposés par des contraintes administratives qui ont primauté sur la volonté des acteurs étudiants .

la formule pédagogique (ATE ou non), un facteur de première importance associé à la réussite scolaire au collégial comme l'ont déjà observé différents chercheurs.

Certains écrits concernant cette fois le rôle catalyseur que peuvent jouer des aspirations scolaires et professionnelles bien définies sur la réussite scolaire (Perron *et al.*, 1999; Corbière, 1997; Weng *et al.*, 1988) nous avaient également convaincue de la nécessité d'introduire une dimension relative à « l'indécision vocationnelle » dans nos analyses. D'autres écrits plus spécifiquement consacrés à la nécessaire mesure avant toutes choses des attitudes et des comportements différentiels à l'entrée dans les différentes formules pédagogiques lorsque l'on cherche à apprécier les retombées propres à chacune allaient également dans le même sens. Rowe (1989) a déjà en effet observé que les différences les plus importantes qu'elle a réussi à mettre en évidence entre les deux clientèles (stagiaires coop et non-stagiaires) étaient précisément liées, entre autres, à la *maturité vocationnelle* détenue par les sujets. Voilà pourquoi, elle rappelait ultérieurement (1992) la nécessaire prudence à mettre en œuvre afin de ne pas confondre de telles caractéristiques différentielles des sujets à l'entrée avec des soi-disant « effets » d'une formation en alternance.

Pour cette dimension « maturité vocationnelle », nous aurions pu retenir les changements de programmes d'études systématiquement colligés dans les fichiers administratifs. Malheureusement, l'information s'est avérée non fiable pour la cohorte à l'étude comme nous le préciserons ultérieurement. Les réorientations successives au collégial que traduisent de tels changements de programmes d'études entretiennent, comme l'ont fort bien décrit Falardeau (1992) de même que Lévesque et Pageau (1990), des liens complexes avec la réussite des cours, l'abandon des études et l'obtention d'un diplôme. Si dans certains cas, une réorientation peut être porteuse d'un nouveau souffle menant au succès scolaire, il s'avère que dans d'autres cas, l'indécision étant plus profonde et plus généralisée, elle repousse de plus en plus l'accès à la réussite et au diplôme (Gordon, 1981). Il suffirait donc que les personnels des registrariats de chaque collège comprennent l'intérêt de respecter les règles de déclaration émises par le Ministère au sujet de tels renseignements pour que des travaux ultérieurs puissent prendre en compte cette autre dimension stratégique.

En dépit de toutes les contraintes imposées par l'analyse secondaire de données, il sera néanmoins possible de lever le voile sur certains aspects maintes fois soulignés comme atouts ou comme risques attribuables à la formation alternée. Il sera notamment possible d'explorer si le fait d'ajouter des stages rémunérés en entreprise constitue une aide à la réussite pour tous les types d'apprenants ou s'il convient davantage aux élèves éprouvant des difficultés. Il sera également possible de vérifier dans quelle mesure la réalisation de tels stages pratiques visant chez les sortants l'acquisition d'une identité professionnelle plus affirmée vient supporter ou, au contraire, distraire certains types d'apprenants des apprentissages plus formels et plus théoriques prévus au programme de formation.

### **3.3 Les visées et les limites de la présente étude**

Nous avons vu que l'ATE constitue au Québec une stratégie de formation aux divers visages et que des enjeux sociaux eux aussi extrêmement variés s'y affrontent. On croit généralement que l'alternance peut constituer « un moyen très efficace de rétablir l'harmonie entre la formation et l'emploi » (Monaco, 1993 : 28). Au collégial depuis le début des années 90, de nombreux acteurs se sont sérieusement engagés dans l'enseignement coopératif. Cependant, nous ne pouvons, à l'exception de travaux portant sur les appréciations des principaux acteurs concernés (Laporte, 1994; Maroy et Doray, 2002), compter sur des démonstrations permettant d'affirmer que ce mode d'enseignement procure aux clientèles collégiales visées des avantages comparatifs. La présente recherche vise précisément à combler, du moins en partie, cette lacune.

La présente démarche de recherche constitue de plus en quelque sorte une occasion d'explorer les conditions de la faisabilité de recherches évaluatives à partir de systèmes de données publiques sur des clientèles scolaires (SIGDEC et CHESCO) en y jumelant des résultats d'enquêtes de cohorte (*La Relance au collégial*). En exploitant certaines informations déjà disponibles, une comparaison des performances atteintes par des étudiants exposés à l'ATE à celles d'homologues ne l'ayant pas été devient possible. De

plus, comme des analyses similaires pourraient être appliquées à d'autres cohortes du collégial<sup>33</sup>, l'on pourrait vérifier la stabilité des tendances alors observées.

Notre démarche comporte cependant des limites certaines. Nous tenons à en souligner cinq. En *premier lieu*, compte tenu que nous recourons exclusivement à l'analyse secondaire de données, on comprendra aisément que certains des facteurs de réussite reconnus d'une importance majeure dans les écrits recensés ne pourront cependant pas être soumis à l'analyse. Mentionnons à titre d'exemples, l'origine sociale de chacun des apprenants ainsi que le nombre de stages coop réalisés. Par ailleurs, d'autres facteurs de réussite jugés importants étaient disponibles dans les banques de données consultées mais se sont avérés non utilisables pour diverses raisons. Il s'agit notamment du régime d'études choisi par l'étudiant et du nombre de changements de programmes effectués en cours de cheminement au collégial.

En *deuxième lieu*, il nous faut également insister sur le contexte tout à fait singulier dans lequel s'effectue l'assignation des clientèles scolaires à l'une ou l'autre des formules pédagogiques dont nous voulons comparer les effets. L'affectation des collégiens à une formation en alternance ne se fait pas au hasard puisque ce sont généralement les individus eux-mêmes qui choisissent cette formule pédagogique à leur arrivée dans le programme d'études choisi ou encore après quelques sessions d'études au collégial, soit généralement deux ou trois. Autre scénario possible dans certains cas, ce sont les pédagogues qui évaluent sur la base de la performance enregistrée à quelques cours clés que certains étudiants sont « éligibles » au stage coopératif alors que d'autres ne le sont pas. Comment alors prétendre que les deux groupes (expérimental et contrôle) soient équivalents? Au contraire, l'hypothèse que l'ATE puisse attirer un type particulier d'apprenants demeure plausible. La menace « d'effets de sélection » est alors réelle et, en conséquence, la crainte de l'obtention de pseudo-résultats est tout aussi fondée. C'est donc dans un contexte singulier où opèrent divers mécanismes sociaux de sélection, au demeurant fort complexes, que s'inscrit notre démarche de recherche. Mais au-delà d'effets possibles de sélection, peut-on parvenir à décrypter de façon fiable

---

<sup>33</sup> Des investigations similaires pourraient être réalisées au secondaire puisque des données administratives comparables sont également disponibles pour cet ordre d'enseignement. Certains travaux sur les taux de réussite viennent d'ailleurs d'être réalisés au secondaire par la Direction des statistiques et des études quantitatives (Lebel, 2002 : 33).

certaines « effets nets » ou « effets propres » imputables à la formule pédagogique elle-même? Voilà le défi que nous tentons de relever.

En *troisième lieu*, il importe de souligner que si l'appréciation des effets propres de l'ATE sur la réussite scolaire saura prendre en compte l'ensemble des cheminements scolaires tant au secondaire qu'au collégial, il en va autrement pour les trajectoires professionnelles des sortants. En effet, comme la seule information disponible ne concerne que les dix premiers mois suivant l'obtention du DEC, c'est davantage de transition de l'école au travail dont il sera question que d'insertion professionnelle proprement dite. C'est donc la capacité de l'ATE d'agir comme *facilitateur* de la transition école-travail qui retient l'attention. Ainsi l'ATE, forme de *transition institutionnalisée et aménagée*, peut-elle être elle-même perçue comme une sorte d'initiation utile aux transitions professionnelles qui suivront et qui induiront, pour reprendre l'expression de Dubar (1994; 1998) et de Cohen-Scali (2000), de nombreux remaniements identitaires?

En *quatrième lieu*, il faut rappeler que seule l'insertion professionnelle des diplômés se trouve ici analysée puisque aucune information sur celle des non-diplômés n'est en notre possession. D'ailleurs comme nous le verrons de façon précise au chapitre suivant, la population à l'étude se trouve *censurée* à plus d'un titre. Qu'il suffise pour le moment de souligner que seuls les cheminements scolaires et les trajectoires professionnelles des persévérants de quatre trimestres et plus sont analysés.

Enfin, en *cinquième lieu*, mentionnons que l'examen en profondeur d'une cohorte donnée (celle des nouveaux inscrits à l'automne 1992) ne nous autorise aucunement à généraliser les résultats obtenus à d'autres cohortes collégiales. Ces dernières peuvent en effet être exposées à un dispositif d'ATE passablement différent. De fait, nous savons que sous l'influence de nouvelles règles administratives émises cette fois par le gouvernement québécois (MEQ, 2003a), divers modèles d'enseignement alterné ont pu être mis en œuvre dans le réseau collégial au cours des années plus récentes. Qu'il suffise de mentionner, à titre d'exemple, que le nombre de stages rémunérés peut varier et que le dernier trimestre de retour aux études est maintenant devenu optionnel alors qu'il était auparavant obligatoire.

