

Chapitre 5

**Profil des clientèles collégiales inscrites
à la session d'automne 1992 dans les 38 programmes
coopératifs sélectionnés**

Au présent chapitre, nous brossons, à grands traits, l'état de la situation de l'alternance travail-études telle qu'elle se pratiquait dans le réseau collégial québécois à la session d'automne 1992. Les clientèles inscrites pour la première fois à cette session dans l'un des 38 programmes sélectionnés constituent, comme nous l'avons déjà souligné, des témoins privilégiés d'une phase d'expansion sans précédent de l'ATE au collégial. Comme nous ne retenons ultérieurement aux fins des analyses multivariées (chapitres 6 et 7) que les étudiants qui, à l'automne 1992, en sont à leur première inscription au collégial, soit ceux dits « nouveaux inscrits », il faut être conscient qu'en corollaire, se trouvent ainsi exclus les étudiants disposant déjà par ailleurs d'un certain vécu au collégial. Comme nous le verrons, un profil détaillé et comparatif de ces deux types de clientèles constitue déjà un premier bilan général de la pratique de l'ATE au collégial à l'automne 1992.

En situation de concurrence sur le marché scolaire, les établissements collégiaux estiment, d'une part, que l'ATE ajoute à la qualité de la formation qu'ils dispensent et constitue un facteur d'attraction non négligeable des clientèles qui sont actuellement en décroissance. D'autre part, l'ATE peut apparaître comme un outil efficace permettant de développer des relations avec les milieux de travail locaux y facilitant d'autant le placement de leurs finissants.

Toutefois, avant d'examiner en profondeur les portraits types des clientèles recrutées au collégial par la formation alternée, il importe d'établir jusqu'à quel point les 38 programmes sélectionnés offre à la clientèle une pratique pédagogique relativement homogène. Pour ce faire, nous disposons d'un nombre limité d'informations permettant de comparer entre elles les deux familles de programmes choisies : les techniques physiques et les techniques administratives. Trois questions retiennent alors l'attention : 1) la stratégie éducative comporte-t-elle des standards pédagogiques communs aux deux familles de programmes pour l'organisation des stages? 2) les exigences administratives posées aux stagiaires sont-elles comparables? 3) le profil des entreprises d'accueil est-il similaire ou non?

Les réponses fournies aux deux premières questions serviront à mettre en lumière en quoi la formation alternée mise en œuvre au cours de cette phase d'expansion notable

constitue un dispositif relativement homogène dans l'ensemble du réseau collégial. La dernière question fournira, quant à elle, l'occasion de mieux connaître le travail de réseautage local, régional et sectoriel nécessaire pour instaurer le partenariat éducatif désiré. Pareille analyse servira de toile de fond pour comprendre mieux le profil se dégageant de la clientèle retenue pour les analyses approfondies présentées dans les chapitres ultérieurs. Il s'agit d'apprécier le degré d'homogénéité de la cohorte dont nous suivons le cheminement pour être en mesure de dégager les traits qui caractérisent les élèves selon les divers parcours empruntés.

5.1 Un bilan descriptif des 38 programmes coopératifs à l'étude

Nous exploitons principalement les résultats de l'enquête menée pour le compte de l'ACDEC en 1995 afin de connaître les perceptions et les représentations des coordonnateurs de stages (Veillette et Perron, 1996). Pour réaliser avec plus de précision cette toile de fond et surtout lorsque l'importance des dimensions traitées l'exige, nous ne retenons, parmi les 54 programmes de l'enquête de 1995, que les 38 sélectionnés dans le cadre de la présente étude. Sinon, nous nous contentons de rappeler les grandes tendances observées en 1995 pour l'ensemble des programmes des techniques physiques ou des techniques administratives⁵⁸. Le nombre de répondants disponibles peut donc varier de quelques unités suivant les questions abordées.

Avant de répondre aux trois questions annoncées, deux faits méritent d'être soulignés. La quasi-totalité des programmes à l'étude appartiennent au réseau public des collèges (36/38) et se trouvent offerts dans plusieurs régions du Québec. Ils sont néanmoins surtout concentrés dans deux zones géographiques principalement : les cinq Régions-ressources (n = 12) et la zone formée par les régions de Québec/Centre-du-Québec (n = 12). Les autres programmes sont offerts soit dans les quatre régions situées en périphérie de Montréal (n = 9) ou encore, de façon plus marginale, dans la zone

⁵⁸ La présente étude prend en compte 21 programmes de techniques physiques parmi les 29 programmes considérés par l'enquête de 1995. En techniques administratives, 17 programmes sont ici pris en compte parmi les 25 analysés lors de l'enquête de 1995. Compte tenu du grand nombre de programmes sélectionnés pour effectuer la présente étude, les tendances mises à jour en 1995 pour l'ensemble des programmes en techniques physiques et administratives demeurent inchangées sur la plupart des sujets abordés.

métropolitaine Montréal/Laval ($n = 5$). Mis à part les programmes offerts en périphérie de Montréal qui se retrouvent légèrement sous-représentés par rapport à l'enquête de 1995 (9/16), on observe que les programmes sélectionnés dans le cadre de la présente étude constituent, pour les trois autres zones géographiques, une ponction relativement constante de près des deux tiers des programmes alors existants (Veillette et Perron, 1996 : 48). Examinons maintenant jusqu'à quel point les 38 programmes coopératifs sélectionnés comportent des standards pédagogiques communs.

5.1.1 Les standards pédagogiques pour l'organisation des stages

Pour établir jusqu'à quel point les programmes sélectionnés mettent en œuvre une formation alternée relativement homogène, nous examinons successivement certains traits structurels, quelques indicateurs de performance relatifs à l'organisation des stages en entreprise et enfin, diverses opinions émises lors de l'enquête de 1995 par les coordonnateurs de stages quant aux difficultés les plus fréquemment rencontrées sur le terrain dans les entreprises d'accueil.

Comme le montre le tableau 5.1, les 38 programmes coopératifs sélectionnés sont, à l'automne 1992, très majoritairement récents. Près des deux tiers (25/38) viennent de décrocher leur toute première subvention fédérale en ATE. La tendance s'avère davantage accusée dans la famille des techniques administratives où 12 programmes sur 17 obtiennent en 1992 une première subvention comparativement à 13 programmes sur 21 dans la famille des techniques physiques. Deux autres traits communs sont à souligner. Dans la majorité des programmes (29/38), c'est une formule à deux stages rémunérés qui est offerte aux clientèles étudiantes. Par ailleurs, la durée de tels stages est de 14 semaines dans près d'un cas sur deux (17/36) et de 15 semaines dans 14 programmes sur 36.

Par contre, lorsque l'on compare la situation prévalant dans chacune des familles de programmes, des particularités apparaissent. D'une part, en techniques physiques, la formule à deux stages est à peine plus répandue (17/21) qu'en techniques administratives (13/17) où, près d'une fois sur quatre (4/17), on offre plutôt aux étudiants une formule à trois stages. D'autre part, la durée des stages la plus commune en

techniques physiques est de quinze semaines (12/21) alors qu'en techniques administratives, la durée la plus commune est de quatorze semaines (11/17).

TABEAU 5.1
Les standards pédagogiques en vigueur dans les programmes coopératifs en techniques physiques et en techniques administratives : la situation de la cohorte d'automne 1992

Caractéristiques pédagogiques	Techniques physiques		Techniques administratives		Total	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Ancienneté des programmes (1^{ère} subvention fédérale)						
1989	—	—	1	5,9	1	2,6
1990	2	9,5	—	—	2	5,3
1991	6	28,6	4	23,5	10	26,3
1992	13	61,9	12	70,6	25	65,8
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0
2. Nombre de stages offerts						
1 stage	1	4,8	—	—	1	2,6
2 stages	17	80,9	13	76,5	30	79,0
3 stages	3	14,3	4	23,5	7	18,4
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0
3. Durée des stages rémunérés						
12 semaines	—	—	2	12,5	2	5,6
13 semaines	2	10,0	1	6,3	3	8,3
14 semaines	6	30,0	11	68,7	17	47,2
15 semaines	12	60,0	2	12,5	14	38,9
Total	20	100,0	16	100,0	36	100,0
4. Sessions de stage¹ dans la séquence de formation						
E ₅	1	4,8	—	—	1	2,6
E ₂ E ₃	—	—	1	5,9	1	2,6
E ₃ E ₄	3	14,3	—	—	3	7,9
E ₄ E ₅	13	61,8	11	64,7	24	63,2
E ₄ E ₆	1	4,8	—	—	1	2,6
E ₂ E ₃ E ₄	—	—	1	5,9	1	2,6
E ₂ E ₃ E ₅	1	4,8	—	—	1	2,6
E ₂ E ₄ E ₅	—	—	1	5,9	1	2,6
E ₃ E ₄ E ₅	2	9,5	3	17,6	5	13,3
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0

¹ Le chiffre en indice indique après quelle session survient le stage. Par exemple, E₅ signifie après la 5^{ème} session d'études.

La durée moyenne des stages y est cependant plutôt comparable, soit 14,5 semaines en techniques physiques (écart type = 0,69) et 13,8 semaines en techniques administratives (écart type = 0,83). Ainsi, même si l'on observe une pluralité des

formules d'alternance offertes, une certaine convergence se dégage néanmoins au plan pédagogique faisant en sorte que, pour l'essentiel, un modèle d'alternance travail-études relativement unique s'observe à l'échelle du réseau à cette époque.

Les séquences de formation (4^e caractéristique abordée au tableau 5.1) retenues par les 38 programmes à l'étude confirment, quant à elles, une certaine homogénéité du modèle le plus fréquemment adopté au collégial à cette époque. Mis à part quelques séquences spécifiques à certains programmes, une même séquence type est dominante et ce, dans les deux familles de programmes. La séquence E₄ E₅ indique en effet que la formule comportant deux stages s'avérant la plus fréquente est celle où les stages en entreprise se réalisent après la quatrième et la cinquième session d'études. C'est le cas, près de deux fois sur trois en techniques administratives (11/17) et en techniques physiques (13/21). Lorsque la formule à trois stages est retenue, c'est la séquence E₃ E₄ E₅ qui est privilégiée dans cinq programmes sur huit.

À la suite du désengagement du gouvernement fédéral envers l'ATE en 1995 et en raison de la vague de compressions budgétaires affectant par ailleurs le réseau collégial, plusieurs collèges ont dû, pour tenter de faire survivre les programmes coopératifs existants, modifier le modèle original. Malgré toutes ces contraintes ayant entraîné l'adoption de plusieurs ajustements dans les modèles d'alternance après 1995, il demeure néanmoins que, de l'avis d'observatrices avisées, ils s'apparentent toujours largement au modèle original (Rousseau et La Pierre, 2000).

Grâce à l'enquête réalisée en 1995 (tableaux non présentés), nous savons également que chaque famille de programmes se trouve confrontée à des niveaux de difficultés différents lorsqu'il s'agit de recruter les places de stages dans les entreprises comme le révèlent différents indicateurs de performance dont la conception, pour la plupart, a été empruntée à Laporte (1994 : 323). Tantôt, les indicateurs révèlent une situation plus favorable en techniques physiques, tantôt c'est l'inverse. Il arrive également que les situations soient tout à fait comparables d'une famille de programmes à l'autre.

Par exemple, les techniques physiques disposent en moyenne de 100 offres de stages pour 106 étudiants éligibles (indice égal à 1,06) alors que pareil *indice de concurrence*

est plus élevé dans les techniques administratives (indice égal à 1,21), où l'on dispose de 100 offres de stages pour 121 étudiants éligibles (Veillette et Perron, 1996 : 54). Il en va de même pour le *taux de persistance* des stagiaires, lequel indique qu'une proportion d'étudiants retournent dans la même entreprise effectuer leur deuxième ou leur troisième stage. Cette situation s'observe dans 28,2 % des cas en techniques physiques alors que le taux de persistance est de moindre importance (19,8 %) en techniques administratives (1996 : 57), exigeant ainsi plus d'efforts à consentir en termes de recrutement de places de stages.

Des tendances différentes cette fois, s'observent quant à l'*indice de sélection* des stagiaires. C'est en effet en techniques administratives que la sélection opérée par les milieux de stages s'avère la moins forte, puisqu'en moyenne, sur 100 offres de stages, 99 stages sont effectués comparativement à 87 stages sur 100 offres en techniques physiques. Finalement, au regard de l'*indice d'efficacité du placement en stages*, des tendances tout à fait similaires s'observent dans les deux familles de programmes. L'indice se situant à 0,84 en techniques physiques et à 0,86 en techniques administratives signifie qu'il y a respectivement 84 et 86 stages effectués pour 100 élèves éligibles (1996 : 54).

Lorsque nous considérons les opinions émises par les coordonnateurs de stages eu égard aux diverses difficultés rencontrées pendant la réalisation des stages coopératifs, nous saisissons que les enjeux diffèrent quelque peu d'une famille de programmes à l'autre. Comme nous pouvons le constater au tableau 5.2, les défis à relever semblent comporter davantage d'exigences en techniques administratives.

C'est en effet en techniques administratives que les coordonnateurs observent davantage de problèmes d'ajustement de la formation aux diverses exigences du marché du travail. Ainsi, ils identifient chez leurs stagiaires, plus souvent que leurs collègues en techniques physiques, « une adaptation difficile à la réalité du milieu du travail », « une difficulté à rencontrer les exigences de la production », « des tâches peu adaptées au niveau de formation des stagiaires » ou encore admettent qu'il y a parfois (peu souvent) « des lacunes importantes perçues par les entreprises dans la formation des stagiaires ».

TABLEAU 5.2

Difficultés rencontrées pendant les stages coopératifs au collégial selon l'opinion des coordonnateurs de stages dans les programmes sélectionnés en techniques physiques et administratives

Difficultés rencontrées	Score moyen ¹		Jamais (%)	Peu souvent (%)	Assez souvent (%)	Total ²	
	\bar{x}	s				(%)	(%)
a) Tâches peu adaptées au niveau de formation des stagiaires							
Techniques physiques	1,43	0,93	28,6	71,4	—	100,0	21
Techniques administratives	1,75	1,00	18,8	75,0	6,3	100,0	16
Tous les programmes	1,57	0,96	24,3	73,0	2,7	100,0	37
b) Lacunes importantes perçues par les entreprises dans la formation des stagiaires							
Techniques physiques	0,95	1,02	52,4	47,6	—	100,0	21
Techniques administratives	1,50	0,89	25,0	75,0	—	100,0	16
Tous les programmes	1,19	1,00	40,5	59,5	—	100,0	37
c) Adaptation difficile à la réalité du milieu du travail							
Techniques physiques	1,52	1,25	33,3	57,1	9,5	100,0	21
Techniques administratives	2,00	1,03	12,5	75,0	12,5	100,0	16
Tous les programmes	1,73	1,17	24,3	64,9	10,8	100,0	37
d) Manque de soutien des employés de l'entreprise							
Techniques physiques	1,33	0,97	33,3	66,7	—	100,0	21
Techniques administratives	1,13	1,02	43,8	56,3	—	100,0	16
Tous les programmes	1,24	0,98	37,8	62,2	—	100,0	37
e) Difficulté à rencontrer les exigences de la production							
Techniques physiques	1,24	1,34	47,6	42,9	9,5	100,0	21
Techniques administratives	1,62	0,81	18,8	81,3	—	100,0	16
Tous les programmes	1,41	1,14	35,1	59,5	5,4	100,0	37
f) Supervision et encadrement insuffisants de la part des entreprises							
Techniques physiques	1,71	0,72	14,3	85,7	—	100,0	21
Techniques administratives	1,38	1,20	37,5	56,3	6,3	100,0	16
Tous les programmes	1,57	0,96	24,3	73,0	2,7	100,0	37

¹ Le score maximum obtenu pour un énoncé est de 6 points et le minimum est de zéro. Des poids différents ont été appliqués à chaque type de réponse selon le principe suivant : 6 points à la réponse « très souvent », 4 points à la réponse « assez souvent », 2 points à « peu souvent » et zéro à « jamais ». C'est le score moyen obtenu pour chaque énoncé qui apparaît ici.

² En raison des procédures d'arrondissement aléatoire en usage dans le logiciel SPSS, le total peut différer de 100 %.

De leur côté, les coordonnateurs de stages en techniques physiques font davantage ressortir des difficultés d'ajustement des stagiaires chez les entreprises partenaires. Plus fréquemment, ils allèguent que « la supervision et l'encadrement sont insuffisants » ou encore qu'il existe « un manque de soutien des employés de l'entreprise ». Il importe toutefois de souligner en terminant que le niveau des difficultés rencontrées en stages semble, d'après les opinions émises, somme toute peu élevé lorsque l'on considère le score moyen obtenu pour chaque type de difficultés lequel se situe toujours en deçà de deux points sur un maximum possible de six (tableau 5.2).

5.1.2 Les ressources consacrées et les exigences administratives

L'administration des programmes en alternance dans un collège exige en moyenne la disponibilité de près d'une personne à temps plein (91 % d'une tâche) sur une base annuelle pour les tâches de gestion et d'une demi-ressource (48 % d'une tâche) sur une base annuelle pour les tâches de soutien (1996 : 77). Cependant, il importe de souligner que l'importance des ressources humaines affectées à la gestion de l'ATE est très variable d'une famille de programmes à l'autre car elle est dépendante de la taille des clientèles étudiantes en cause. Comme l'effectif étudiant moyen par cohorte en enseignement coopératif en techniques physiques est plus faible qu'en techniques administratives, cela justifie que l'on y observe l'affectation d'une quantité moindre de ressources en gestion (0,87 ETC⁵⁹ comparativement à 1,03 ETC en techniques administratives).

Au plan des règles d'admission en vigueur dans les programmes sélectionnés, il faut d'abord souligner qu'un contexte de non-contingement assez généralisé s'observe dans la quasi-totalité (32/36) des techniques concernées par la formation alternée. Par contre, quand il s'agit de l'admission des clientèles en option ATE dans ces mêmes programmes, un nombre légèrement moindre de programmes affirment accepter un nombre illimité d'inscriptions, soit 27 programmes sur 36. Mais tout compte fait, il est peu fréquent (9/36) de sélectionner les clientèles admises en ATE. En outre, dans les neuf programmes où une telle pratique est en vigueur, les moyens de sélection utilisés sont

⁵⁹ Les ressources allouées sont calculées en équivalent temps complet (ETC).

assez similaires : le dossier académique (9/9); une entrevue (6/9) ou encore des tests d'aptitudes ou de connaissances (5/9).

Finalement, certaines conditions financières relatives à la réalisation des stages en entreprise diffèrent d'un programme d'études à l'autre comme le montre le tableau 5.3. D'une part, une contribution financière peut être exigée directement des stagiaires. Cette situation se présente dans 15 programmes sur 36⁶⁰. C'est toutefois plus fréquent en techniques physiques (11/20) qu'en techniques administratives (4/16). D'autre part, la somme exigée peut être d'importance variable. Il arrive plus souvent qu'elle soit supérieure en techniques physiques qu'en techniques administratives. Ainsi, plus du tiers des programmes en techniques physiques (7/20) exigent des futurs stagiaires entre 200,00 \$ et 299,00 \$ comparativement à seulement deux programmes sur 16 en techniques administratives.

En contrepartie, le salaire horaire le plus fréquemment versé aux stagiaires est souvent plus élevé en techniques physiques qu'en techniques administratives. Le salaire horaire y oscille plutôt entre 8,00 \$ et 11,99 \$ alors qu'en techniques administratives, il se situe le plus souvent entre le salaire minimum et 9,99 \$ comme le montre le tableau 5.3. C'est pourquoi sans doute les coordonnateurs de stages en techniques administratives, plus souvent que leurs collègues en techniques physiques, sont d'avis que la rémunération s'avère trop faible pour les responsabilités confiées aux stagiaires.

Par ailleurs, il faut souligner que les stagiaires en techniques physiques sont généralement moins enclins que leurs pairs en techniques administratives à occuper un autre emploi rémunéré en parallèle de leur stage en entreprise comme l'indique la quatrième caractéristique colligée au tableau 5.3.

⁶⁰ Nous savons que pour maintenir les programmes de formation alternée déjà existants, des collègues ont dû ajuster à la hausse leurs exigences financières auprès des stagiaires pour pallier leur manque à gagner après le désengagement en 1995 du gouvernement fédéral. Comme nous l'avons déjà mentionné, les frais de participation imposés aux élèves peuvent actuellement varier de 150 \$ à 375 \$ par stage (Lebel, 2002 : 18).

TABEAU 5.3
Les conditions financières relatives à la réalisation des stages en entreprise dans les programmes sélectionnés en techniques physiques et en techniques administratives : la situation en 1994-1995

	Techniques physiques		Techniques administratives		Total ¹	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Contribution financière de l'étudiant						
Aucune	9	45,0	12	75,0	21	58,3
< 100 \$	1	5,0	—	—	1	2,8
100 \$ à 199 \$	3	15,0	2	12,5	5	13,9
200 \$ à 299 \$	7	35,0	2	12,5	9	25,0
Total	20	100,0	16	100,0	36	100,0
2. Salaire horaire le plus fréquent						
Salaire minimum (6,45 \$)	—	—	3	18,8	3	8,1
Entre 6,45 \$ et 7,99 \$	3	14,3	6	37,5	9	24,3
Entre 8,00 \$ et 9,99 \$	10	47,6	6	37,5	16	43,2
Entre 10,00 \$ et 11,99 \$	8	38,1	1	6,3	9	24,3
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0
3. Rémunération trop faible pour les responsabilités confiées aux stagiaires						
Jamais	7	33,3	4	25,0	11	29,7
Peu souvent	12	57,1	10	62,5	22	59,5
Assez souvent	2	9,5	2	12,5	4	10,8
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0
4. Autre travail rémunéré pendant le stage						
Jamais	14	66,7	7	43,8	21	56,8
Peu souvent	6	28,6	5	31,3	11	29,7
Assez souvent	1	4,8	3	18,8	4	10,8
Très souvent	—	—	1	6,3	1	2,7
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0

¹ L'absence de réponse peut faire varier le total des répondants pour chacune des questions abordées. De plus, en raison des procédures d'arrondissement aléatoire en usage dans le logiciel SPSS, le total peut différer de 100 %.

5.1.3 Le profil des entreprises d'accueil

Dans le but de mieux comprendre la nature du maillage école/entreprise impliqué dans le cadre des 38 programmes coopératifs sélectionnés, nous faisons à nouveau au bilan effectué quant au profil des entreprises d'accueil des stagiaires pour le compte de l'ACDEC (Veillette et Perron, 1996 : 65-71). Nous y constatons que les 38 programmes

coopératifs sélectionnés ont eu accès en 1994-1995 à un bassin d'entreprises de près de 775 au total. Nous savons également que le bassin de recrutement des entreprises d'accueil diffère passablement suivant la famille de programmes. Dans les techniques physiques, les programmes coopératifs ont opéré avec 18 entreprises en moyenne comparativement à 23 en moyenne dans les techniques administratives⁶¹. De telles différences sont avant tout structurelles comme nous l'avons déjà évoqué, la taille des cohortes de stagiaires étant généralement plus réduite en techniques physiques (Veillette et Perron, 1996 : 57).

En outre, comme on a déjà pu le constater au tableau 1.1. fourni au chapitre premier, en techniques physiques, les étudiants doivent s'éloigner de leur lieu de résidence plus que ceux inscrits en techniques administratives puisqu'en moyenne, près du tiers des entreprises d'accueil (31,0 % comparativement à 8,2 %) sont localisées dans des régions autres que celle où est situé l'établissement collégial fréquenté. À l'opposé, pour les étudiants inscrits en techniques administratives, près d'une entreprise d'accueil sur deux en moyenne (47,1 %) se trouve dans la même municipalité que leur cégep d'appartenance. Autre trait marquant à souligner, les partenaires de l'alternance en techniques physiques appartiennent plus souvent au secteur privé (86,6%) que ceux en techniques administratives (66,6 %). Ces deux familles de programmes se démarquent d'ailleurs de la tendance québécoise déjà observée en ce domaine lors de l'enquête de 1995, où 75,2 % des partenaires étaient, toutes familles de programmes confondues, issus du secteur privé (1996 : 70).

Enfin, la taille des entreprises impliquées comme partenaires est, elle aussi, distincte d'une famille de programmes à l'autre. Alors qu'en techniques physiques, ce sont davantage des entreprises de taille moyenne (entre 100 et 1 000 employés) qui accueillent le plus souvent des stagiaires, ce sont plutôt des entreprises de petite taille (entre 10 et 49 employés) qui acceptent en techniques administratives des étudiants en stage.

⁶¹ Le lecteur intéressé peut comparer la situation des 38 programmes sélectionnés à celle prévalant dans l'ensemble des familles de programmes en 1994-1995 déjà présentée au tableau 1.1. au chapitre premier.

En somme, il faut en convenir, les programmes coopératifs à l'étude ont en commun un certain nombre de standards pédagogiques. Par contre, les praticiens de cette pédagogie alternative et les cégeps impliqués bénéficient, à l'évidence, d'une relative autonomie qui leur permet d'ajuster la formation alternée aux besoins des partenaires concernés (étudiants, entreprises, etc.). Au plan de la gestion administrative, la même conclusion s'impose puisque l'uniformité fait également place ici et là à des pratiques différenciées. Enfin, au regard des lieux de stages, une grande diversité de situations est observable et ce, plus particulièrement d'une famille de programmes à l'autre, les partenaires en cause appartenant souvent à des secteurs d'activité économique fort distincts les uns des autres.

Néanmoins, il nous semble raisonnable de penser que l'étiquette *enseignement coopératif* ne recouvre pas, à l'échelle du réseau collégial, des formules pédagogiques trop différentes les unes des autres. La diversité est à la fois plus apparente au plan administratif et au plan des milieux de stages fréquentés qu'au plan pédagogique en tant que tel. Au contraire, il semble exister au plan pédagogique une relative unicité du moins en ce qui a trait aux modalités d'organisation des stages en entreprise, ce que favorise d'ailleurs le regroupement des coordonnateurs au sein de l'ACDEC.

Ayant en tête une certaine vue d'ensemble de la pratique collégiale et des parcours pédagogiques privilégiés par les différents tenants de la formation alternée à l'automne 1992, voyons maintenant les portraits types des diverses clientèles étudiantes recrutées à ce trimestre d'études.

5.2 Le profil des clientèles inscrites en ATE à l'automne 1992

À l'automne 1992, nous comptons à l'enseignement ordinaire (ou régulier) un total de 2 085 élèves inscrits à temps complet *pour la première fois* dans l'un ou l'autre des 38 programmes de DEC offrant aux clientèles scolaires une option en alternance travail-études (tableau 5.4). Pour la majorité d'entre eux ($n = 1\,233/2\,085$; soit 59,1 %), cela coïncide également avec leur première inscription dans le réseau collégial alors que pour les autres, il s'agit plutôt d'une réorientation, d'un changement de programme d'études ($n = 852$; 40,9%).

TABLEAU 5.4

Tableau synthèse des clientèles inscrites à l'automne 1992, à l'enseignement régulier et à temps complet, pour une première fois dans l'un des 38 programmes de DEC avec option en alternance travail-études selon leur parcours scolaire ultérieur au collégial

Première inscription au collégial		Total des inscriptions	Persévérance ultérieure aux études	
			3 sessions et moins	4 sessions et plus ¹
Automne 1992	N	1 233	433	800 ²
Nouveaux inscrits (N.I)	%	100,0	35,1	64,9
Avant l'automne 1992	N	852	317	535
Élèves en réorientation	%	100,0	37,2	62,8
Total	N	2 085	750	1 335
	%	100,0	36,0	64,0

¹ Le profil détaillé des clientèles inscrites en ATE réalisé dans les deux sections suivantes concerne exclusivement l'effectif étudiant compris dans la zone tramée, car la distinction entre les clientèles exposées à l'une ou l'autre des formules pédagogiques n'est possible qu'à cette étape du parcours scolaire comme nous l'avons déjà souligné.

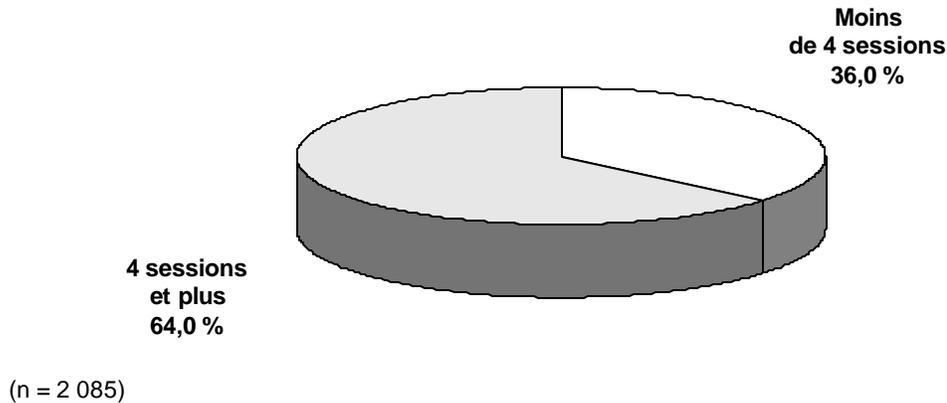
² Les 800 nouveaux inscrits de la session A1992 feront l'objet d'analyses poussées aux chapitres suivants. Lorsque des comparaisons s'avèreront nécessaires avec une cohorte québécoise, il faudra au préalable ajouter les 433 cas s'étant inscrits à moins de quatre sessions afin de reconstituer la totalité de la cohorte concernée (n = 1 233). La même procédure s'imposera lorsqu'il sera question de la clientèle en réorientation ou encore de la clientèle totale.

En raison des modes de gestion en vigueur dans les collèges, il n'est possible de distinguer la clientèle en ATE de celle ayant opté pour l'enseignement conventionnel qu'à partir de la quatrième session d'études. C'est à ce moment seulement qu'un « indicateur de programme particulier » est inscrit dans SIGDEC. Voilà pourquoi toutes les analyses subséquentes ne pourront porter que sur les élèves ayant persévéré au moins quatre sessions d'études dans le programme d'études et l'établissement initialement choisis à l'automne 1992.

Vu qu'au collégial les passages au 2^e et au 3^e trimestres constituent généralement des moments cruciaux où le parcours scolaire se trouve souvent interrompu de façon temporaire ou définitive, il n'est pas étonnant de constater la part importante que les non-persévérants de trois sessions et moins, représentent tant dans l'effectif des nouveaux inscrits (35,1 %) que dans celui des élèves en processus de réorientation (37,2 %). Comme le montre la figure 5.1, ces non-persévérants (temporaires ou définitifs) représentent plus du tiers (36,0 %) de l'effectif initial total.

FIGURE 5.1

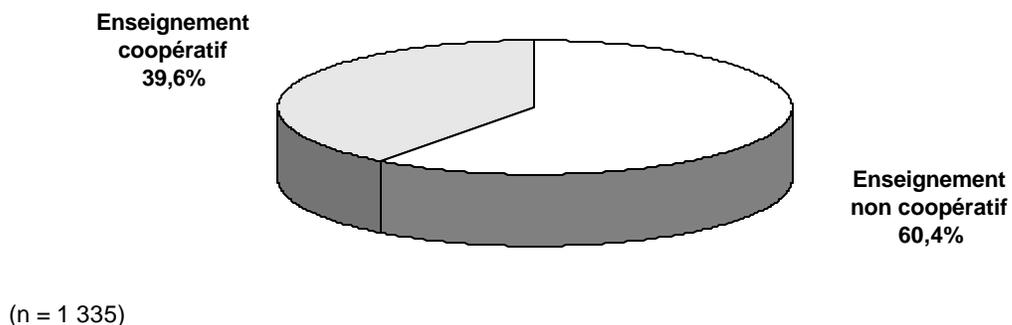
Répartition des inscrits à l'automne 1992, à l'enseignement régulier et à temps complet, pour une première fois dans l'un des 38 programmes sélectionnés, selon le nombre de sessions ultérieures d'inscription au collégial



Comme nous le constatons à la figure 5.2, parmi tous les persévérants de quatre sessions et plus, nous comptons moins d'élèves ayant opté pour l'enseignement coopératif (39,6 %) comparativement à ceux ayant choisi l'enseignement conventionnel (60,4 %); l'écart est près de 21 points de pourcentage. Néanmoins, le fait que près de quatre étudiants sur dix aient eu la possibilité d'expérimenter une formule pédagogique alternative en pleine phase d'implantation mérite d'être regardé de près.

FIGURE 5.2

Répartition des élèves ayant persévéré 4 sessions et plus dans les 38 programmes sélectionnés selon la formule pédagogique choisie



Qui sont ces élèves à qui l'on offre l'opportunité de réaliser en sus, au cours de leur formation collégiale, un ou des stages rémunérés en entreprise? Comme le montre la

figure 5.3, parmi les persévérants de quatre sessions et plus, ce sont très majoritairement (59,9 %) des élèves qui en sont à leur première fréquentation du réseau collégial, c'est-à-dire des nouveaux inscrits (N.I.), qui se trouvent recrutés dans les programmes coopératifs.

Il ne faut toutefois pas sous-estimer l'importance du contingent de collégiens (40,1 %) pour qui l'inscription à l'automne de 1992 dans l'un des 38 programmes visés constitue un changement de programmes d'études. Pour eux, il s'agit d'un transfert d'une formation collégiale à une autre, d'une nouvelle étape du processus de réorientation à laquelle plusieurs collégiens se trouvent confrontés.

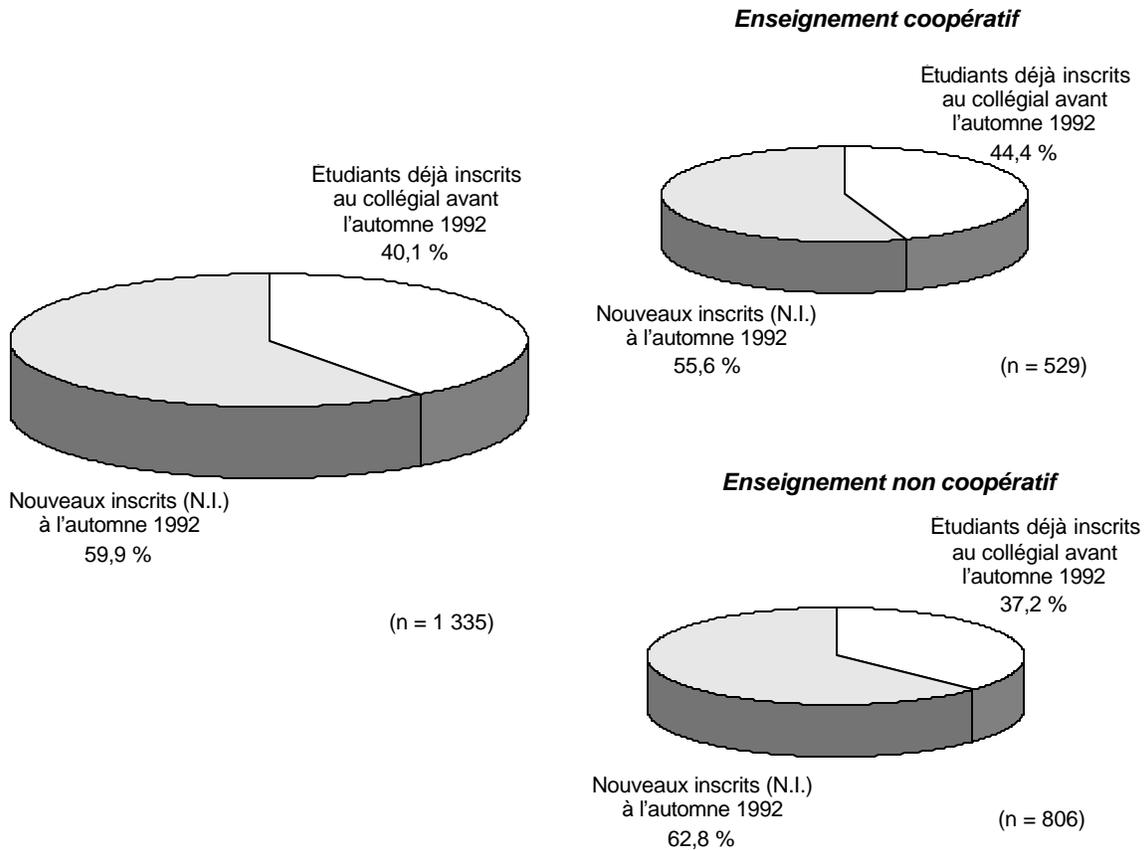
L'examen de l'importance relative des « changements de cap » chez les élèves ayant choisi l'enseignement coopératif de préférence à l'enseignement non coopératif est révélateur de la **capacité d'attraction de l'enseignement coopératif auprès des collégiens en processus de réorientation**. Alors que la proportion d'élèves en changement de programme s'élève à 44,4 % en enseignement coopératif, elle est de 37,2 % en enseignement conventionnel, soit un écart de 7,2 points de pourcentage.

Afin de bien saisir l'enjeu lié au choix des « nouveaux inscrits » à l'automne 1992 comme population à l'étude dans les présents travaux, il convient d'examiner certaines caractéristiques personnelles des clientèles recrutées en ATE de même que leur passé scolaire au secondaire. La connaissance de leur vécu au collégial et l'examen de certains indicateurs de performance apportent également un éclairage utile. En plus de justifier notre choix méthodologique, la comparaison des nouveaux inscrits (N.I.) à l'automne 1992 avec la sous-population de la clientèle en réorientation à la même session d'études offre l'opportunité d'examiner en profondeur le profil des diverses clientèles pour lesquelles l'enseignement coopératif constitue un possible attrait⁶².

⁶² Tout au cours de ce profil comparatif des clientèles, il ne sera pas nécessaire d'effectuer des tests d'inférence statistique puisque chacune des variations observées dans les taux reflète les comportements de tous les persévérants de quatre sessions et plus dans les 38 programmes coopératifs sélectionnés.

FIGURE 5.3

Répartition des clientèles inscrites pour la première fois à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes sélectionnés et ayant persévéré quatre sessions et plus selon la date de leur première inscription au collégial



Quatre tableaux synthèses distincts regroupent les informations pertinentes. Avant de voir fort brièvement les tendances qui s'y dégagent, une remarque générale s'impose à propos des valeurs manquantes apparaissant dans cette série de tableaux. Les taux de valeurs manquantes sont particulièrement élevés lorsqu'il est question des clientèles ayant, à l'automne 1992, effectué un changement de programme d'études au profit de l'un des 38 programmes sélectionnés pour la présente étude, soit des clientèles ayant préalablement effectué leur première inscription au collégial dans un programme autre. Deux raisons différentes peuvent justifier ces lacunes d'information; elles relèvent des règles de gestion en vigueur au Ministère, qu'il s'agisse des fichiers synthèses de CHESCO au collégial ou du fichier historique SÉSAME au secondaire.

Comme la majeure partie des données extraites de CHESCO l'ont été plutôt à partir des fichiers synthèses que du fichier maître, il importe de souligner que dès qu'un élève fait sa première entrée dans le réseau collégial à des sessions autres qu'à celles de l'automne 1980, 1983 ou à celles de 1986 à nos jours, aucun fichier synthèse ne se trouve disponible dans CHESCO. Seules des compilations effectuées pour chaque cas de figure peuvent combler les informations manquantes. Comme nous le montre le tableau 5.5 (3^e indicateur), une telle procédure aurait été nécessaire dans 127 cas (1 335 - 1 208) et en plus grande proportion chez des étudiants coop. La seconde situation entraînant des valeurs manquantes relève des limites mêmes du fichier historique SÉSAME à l'ordre secondaire. Comme ce fichier n'existe que depuis 1984-1985, nous ne pouvons disposer de données relatives aux antécédents au secondaire que pour les étudiants ayant terminé leurs études secondaires en 1985-1986 ou après.

Cette dernière contrainte est en proportion plus fréquente chez les étudiants coop que chez leurs homologues inscrits en régime conventionnel, comme nous le constatons au tableau 5.6. En terminant, il faut souligner que pour certains indicateurs, une seule contrainte peut justifier l'absence des données. Pour d'autres, les deux types de contraintes peuvent se superposer l'une à l'autre et entraîner des taux de valeurs manquantes encore plus élevés. Ainsi, malgré le fait que très souvent les valeurs manquantes se trouvent inégalement distribuées, il y a malgré tout un intérêt certain à considérer les profils qui se dégagent de la série des tableaux suivants.

5.2.1 Certaines caractéristiques personnelles et les antécédents au secondaire

Parmi tous les « persévérants d'au moins quatre sessions » dans les programmes visés, nous pouvons distinguer au tableau 5.5 les étudiants ayant vécu au collégial un ou des changements de programme d'études (section B) de ceux qui en sont, à la session d'automne 1992, à leur toute première inscription dans le réseau collégial (section C). Le taux de masculinité de l'effectif est particulièrement élevé et ce, peu importe le type de la clientèle considérée, à savoir les nouveaux inscrits ou les élèves en processus de réorientation. Il s'agit ici d'une caractéristique propre aux clientèles collégiales en ATE où l'effectif a eu tendance à se masculiniser dès que la formation alternée a davantage gagné les programmes des techniques physiques (Veillette et Perron, 1996 : 19 et 41).

Faut-il le souligner, les garçons se trouvent à cette époque majoritairement présents dans cette famille de programmes (Lévesque et Pageau, 1990 : 75). Par contre, chez la clientèle en processus de réorientation (section B), l'on constate qu'il s'agit deux fois plus souvent de garçons que de filles tel que cela a déjà été mis en évidence par les analyses de Falardeau sur la cohorte des nouveaux inscrits de 1986. Elle y constatait en effet, qu'à la formation technique, c'était davantage les garçons (39,0 % contre 33,6 %) qui changeaient de programme (1992 : 40).

Par ailleurs, quelle que soit la clientèle considérée, l'âge moyen des élèves à leur entrée au collégial est assez similaire. Mais dans tous les cas, les élèves de l'enseignement coopératif s'avèrent un peu plus âgés que leurs homologues de l'enseignement conventionnel (18,5 ans contre 18,1 ans ; 18,1 ans contre 17,7 ans). Cela témoigne d'une deuxième fonction éventuellement attribuable aux programmes en alternance travail-études. L'on observe en effet à la section A, la présence en enseignement coopératif d'une proportion d'élèves près de deux fois plus élevée qu'en enseignement non coopératif (10,0% contre 6,0%) dont l'âge est assez avancé (21 ans et plus)⁶³ à leur entrée au collégial. Ce constat suggère que les programmes collégiaux avec option ATE pourraient favoriser l'éclosion d'un processus de «warming up » auprès de jeunes (21 - 23 ans) et de moins jeunes (24 ans et plus) qui avaient terminé leurs études secondaires quelques années auparavant et qui acceptent de revoir à la hausse leurs aspirations scolaires (Bélanger, 1986; Daigneault, 1990).

Cette interprétation des faits trouve d'ailleurs appui sur la présence de valeurs manquantes au tableau 5.6 regroupant les indicateurs sur les antécédents au secondaire et ce, même chez des nouveaux inscrits au collégial (section C). L'on y constate en effet que certains d'entre eux (4,1 %) auraient mis fin à leurs études secondaires avant 1984-1985, puisque leur dossier académique est absent du fichier historique SÉSAME. Par ailleurs, il est aussi plausible que l'âge avancé de ces élèves les rende, une fois admis au cégep, davantage éligibles à se faire offrir des stages en entreprise en raison éventuellement d'une maturité plus manifeste ou d'expériences antérieures de travail plus significatives.

⁶³ En 1987-1988, on estimait la proportion d'adultes à moins de 10% parmi l'effectif à temps plein dans un programme de l'enseignement régulier (Conseil des collèges, 1988 : 12).

TABLEAU 5.5
Données administratives et caractéristiques démographiques des clientèles inscrites¹ pour la première fois à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la date de leur première inscription au collégial

Première inscription au réseau collégial des persévérants de 4 trimestres et plus													
		Total (n = 1335) (A)				Avant la session A-1992 (n = 535) (B)				À la session A-1992 (n = 800) (C)			
		Coop	Non coop	TOTAL		Coop	Non coop	TOTAL		Coop	Non coop	TOTAL	
a) Données administratives													
1) Effectifs		(N)	529	806	1 335		235	300	535		294	506	800
		(% H)	39,6	60,4	100,0		43,9	56,1	100,0		36,8	63,2	100,0
		(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)
2) 1^{ère} inscription au collégial (Décennie)		Avant < 1980	3,6	0,5	1,7	(23)	8,1	1,3	4,3	(23)	—	—	—
		De 1980 à 1989	17,8	12,9	14,8	(198)	40,0	34,7	37,0	(198)	—	—	—
		De 1990 à 1992	23,0	23,8	23,5	(314)	51,9	64,0	58,7	(314)	—	—	—
		Automne 1992	55,6	62,8	60,0	(800)	—	—	—	—	100,0	100,0	100,0 (800)
3) Présence des données de CHESCO synthèse²			86,4 ²	93,2 ²	90,5 ²	(1 208)	69,4 ²	81,7 ²	76,3 ²	(408)	100,0	100,0	100,0 (800)
b) Caractéristiques démographiques													
4) Sexe		Féminin	41,2	35,9	38,0	(507)	36,6	30,3	33,1	(177)	44,9	39,1	41,3 (330)
		Masculin	58,8	64,1	62,0	(828)	63,4	69,7	66,9	(358)	55,1	60,9	58,8 (470)
5) Âge à l'entrée au collégial		16 ans et moins	3,0	3,0	3,0	(40)	3,4	4,7	4,1	(22)	2,7	2,0	2,2 (18)
		17 ans	71,9	70,0	70,7	(944)	64,3	58,3	60,9	(326)	77,9	76,8	77,3 (618)
		18-20 ans	15,1	21,0	18,7	(249)	19,1	30,0	25,2	(135)	11,9	15,6	14,3 (114)
		21-23 ans	3,6	1,8	2,5	(34)	5,1	2,3	3,6	(19)	2,4	1,6	1,9 (15)
		24 ans et plus	6,4	4,2	5,1	(68)	8,1	4,7	6,2	(33)	5,1 ³	4,0 ³	4,3 ³ (35)
6) Âge moyen		μ=	18,3 ⁴	17,9 ⁴	18,0	(1 335)	18,5 ⁴	18,1 ⁴	18,3	(535)	18,1	17,7	17,9 (800)
		σ=	3,8	2,7	3,2	—	3,8	2,9	3,4	—	3,8	2,6	3,1 —

¹ Le présent bilan concerne uniquement des clientèles ayant persévéré au moins quatre sessions dans les programmes visés en régime coopératif (Coop) ou non coopératif (Non coop).

² La situation des données manquantes de CHESCO synthèse (n = 127) est non aléatoire. Parmi ceux dont la 1^{ère} inscription date d'avant 1992 (colonne B), ce sont plus fréquemment des stagiaires en ATE qui se retrouvent dans cette situation. D'après les règles de gestion en vigueur au Ministère, ils doivent être proportionnellement plus nombreux à entrer pour la première fois au réseau collégial à une session autre que celles d'automne 1980, 1983 ou 1986 à nos jours.

³ Une première inscription en A-1992 n'est pas synonyme de *jeunes âges* exclusivement.

⁴ Ces moyennes d'âge ne sont fournies qu'à titre indicatif car les taux de valeurs manquantes sont élevés et inégalement distribués; ils sont notamment deux fois plus élevés chez les stagiaires. De plus, les valeurs manquantes sont davantage fréquentes chez les élèves ayant fait leur entrée au collégial avant la décennie 80 ou encore avant 1985-1986.

Certains observateurs pourraient aussi formuler l'hypothèse que les programmes en ATE attirent des élèves ayant cumulé du retard aux ordres d'enseignement précédents. Cette hypothèse alternative présente également une certaine vraisemblance car la note moyenne au secondaire des plus âgés, soit les 21 ans et plus (60,0 %) est de beaucoup inférieure à celle enregistrée par les jeunes de moins de 21 ans (71,2 %).

Nous venons tout juste de le souligner, l'ATE bénéficie également d'une capacité d'attraction plus grande que l'enseignement conventionnel auprès de collégiens en processus de réorientation à l'automne 1992. Comme en témoigne la seconde caractéristique traitant de l'année de la 1^{ère} inscription dans le réseau collégial (tableau 5.5), l'on observe en section A que, comparativement aux programmes conventionnels, les programmes en ATE recrutent à la session d'automne 1992 proportionnellement plus d'étudiants ayant amorcé leur carrière au collégial bien avant l'automne 1992; il s'agit d'un écart de 7,2 points de pourcentage au total. Les écarts les plus manifestes s'observent avant 1980 ou au cours de la décennie 80 (de 1980 à 1989). L'ATE constitue donc, comme nous l'avons déjà observé à la figure 5.3, quatre fois sur dix (44,4 %), une réorientation, une formation additionnelle ou simplement une « autre chance » que les clientèles étudiantes se donnent (235/529).

Compte tenu que nous aurons recours à des techniques d'analyses multivariées, il nous faut de préférence retenir comme population à l'étude, les clientèles pour lesquelles le taux de valeurs manquantes est le plus faible possible. À ce titre, le tableau 5.6 révèle qu'il n'y a pas intérêt à retenir les clientèles inscrites au collégial avant la session d'automne 1992 (section B) puisque c'est pour celles-là qu'un taux élevé de valeurs manquantes est observé. À cet égard, l'on constate par exemple, que pour plus du tiers des étudiants coop, l'année scolaire de la dernière présence au secondaire ou encore la nature des préalables scolaires détenus constituent des données manquantes⁶⁴.

Il importe d'attirer l'attention sur le second indicateur, soit la moyenne des notes au secondaire. Il s'agit de « la moyenne des notes finales obtenues par l'élève à l'ensemble

⁶⁴ Une quatrième extraction de données au Ministère aurait pu combler, pour une partie d'entre eux seulement, les valeurs manquantes. Cela aurait toutefois nécessité que soient effectuées des compilations spéciales.

des épreuves des matières obligatoires de la formation générale en 4^e et 5^e secondaire au secteur «Jeunes » propres à chaque régime pédagogique. (...) Chaque note est pondérée par le nombre d'unités attribuées à l'épreuve » (MEQ, 1997b : 76). Cet indicateur vise à procurer une mesure de la «force » des élèves à leur arrivée au collégial. Les deux clientèles (coop ou non coop) dont la première inscription dans le réseau collégial s'est faite à l'automne 1992 (n = 800; section C) sont somme toute équivalentes en termes de performance académique (72,0 % contre 71,3 %) et témoignent à cet égard d'une plus grande homogénéité que leurs homologues ayant vécu des changements de programme (section B). Chez ce second type de clientèle, nous constatons en effet que ceux inscrits en régime coopératif affichent des performances scolaires au secondaire légèrement supérieures à celles de leurs collègues en enseignement conventionnel (70,5 % contre 68,7 %) mais la répartition inégale des valeurs manquantes brouille l'observation des tendances.

L'homogénéité observée chez les «nouveaux inscrits » en section C contribuera à accroître la validité interne des conclusions finales de l'étude puisque l'on décèle chez les deux groupes (expérimental et contrôle) une relative équivalence initiale à leur arrivée au collégial au plan de la réussite scolaire. Si l'on se fie au rendement académique au secondaire, il ne semble donc pas y avoir d'effet de sélection en faveur du groupe expérimental (coop). Ce constat est d'une importance capitale dans le contexte d'un plan de recherche quasi expérimental comme nous l'avons déjà souligné antérieurement.

Par contre, les indicateurs plus spécifiques sur la composition des profils scolaires au secondaire colligés au tableau 5.6 (4^e au 7^e indicateur) exigent que soient apportés certains bémols. Même si les groupes expérimental et contrôle affichent des performances académiques au secondaire plutôt similaires comme en témoigne leur note moyenne respective, il nous faut signaler que les élèves en ATE enregistrent un avantage sur les élèves du groupe contrôle au regard des divers préalables requis pour l'admission aux études collégiales, soit les mathématiques, la chimie et la physique de la classe de 4^e et de la classe de 5^e secondaire.

TABLEAU 5.6
Antécédents au secondaire des clientèles inscrites¹ pour la première fois à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la date de leur première inscription au collégial

Première inscription au réseau collégial des persévérants de 4 trimestres et plus													
		Total (n = 1335) (A)			Avant la session A-1992 (n = 535) (B)			A la session A-1992 (n = 800) (C)					
		Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL			
Effectifs	(N) (% H)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)
1) Cycle au secondaire (CycSecR)	nd ²	19,3	9,4	13,3	(178)	35,3 ²	20,7	27,1	(145)	6,5	2,8	4,1	(33)
	1981 – 90	18,5	19,0	18,8	(251)	38,7	43,3	41,3	(221)	2,4	4,5	3,8	(30)
	1990 – 91	12,3	12,4	12,4	(165)	24,3	30,0	27,5	(147)	2,7	2,0	2,3	(18)
	1991 – 93	49,9	59,2	55,5	(741)	1,7	6,0	4,1	(22)	88,4	90,7	89,9	(719)
2) Moyenne des notes (sec 4 et 5) (MoySecRc)	nd ²	16,5	9,6	12,3	(164)	32,4 ²	19,7	25,2	(135)	3,7	3,6	3,6	(29)
	< 60 %	6,6	7,0	6,8	(91)	7,2	9,0	8,2	(44)	6,1	5,7	5,9	(47)
	60 – 69 %	25,9	34,2	30,9	(413)	22,1	37,3	30,7	(164)	28,9	32,4	31,1	(249)
	70 – 79 %	36,3	38,7	37,8	(504)	28,1	27,3	27,7	(148)	42,9	45,5	44,5	(356)
	80 % et plus	14,7	10,5	12,2	(163)	10,2	6,7	8,2	(44)	18,4	12,8	14,9	(119)
3) Note moyenne au secondaire	$\mu =$	71,5	70,4	70,8	(1 171)	70,5	68,7	69,4	(400)	72,0	71,3	71,5	(771)
	$\sigma =$	8,4	7,8	8,1		8,2	7,7	8,0		8,4	7,7	8,0	
4) Préalables (Maths, chimie, physique) (Pss_Rec)	nd ²	21,2	11,5	15,4	(205)	37,9 ²	22,3	29,2	(156)	7,8	5,1	6,1	(49)
	Sans MCP	—	0,9	0,5	(7)	—	0,7	0,4	(2)	—	1,0	0,6	(5)
	1 matière	5,5	6,2	5,9	(79)	3,8	5,3	4,7	(25)	6,8	6,7	6,8	(54)
	2 matières	16,6	19,4	18,3	(244)	12,3	17,0	14,9	(80)	20,1	20,8	20,5	(164)
	3 matières	56,7	62,0	59,9	(800)	46,0	54,7	50,8	(272)	65,3	66,4	66,0	(528)
5) Préalables en maths (PSSM_RC)	nd ²	21,2	11,5	15,4	(205)	37,9	22,3	29,2	(156)	7,8	5,1	6,1	(49)
	Sans maths	0,9	1,1	1,0	(14)	0,4	1,0	0,7	(4)	1,4	1,2	1,3	(10)
	Sec 4	18,0	28,0	24,0	(321)	14,9	23,0	19,4	(104)	20,4	31,0	27,1	(217)
	Sec 5	59,9	59,3	59,6	(795)	46,8	53,7	50,7	(271)	70,4	62,6	65,5	(524)
6) Préalables en physique (PSSP_RC)	nd ²	21,2	11,5	15,4	(205)	37,9	22,3	29,2	(156)	7,8	5,1	6,1	(49)
	Sans physique	14,9	19,7	17,8	(238)	10,6	17,0	14,2	(76)	18,4	21,3	20,3	(162)
	Sec 4	38,8	47,9	44,3	(591)	28,9	41,3	35,9	(192)	46,6	51,8	49,9	(399)
	Sec 5	25,1	20,8	22,5	(301)	22,6	19,3	20,7	(111)	27,2	21,7	23,8	(190)
7) Préalables en chimie (PSSC_RC)	nd ²	21,2	11,5	15,4	(205)	37,9	22,3	29,2	(156)	7,8	5,1	6,1	(49)
	Sans chimie	11,7	13,5	12,8	(171)	8,9	11,7	10,4	(56)	13,9	14,6	14,4	(115)
	Sec 4	36,5	46,5	42,5	(568)	25,5	33,3	29,9	(160)	45,2	54,3	51,0	(408)
	Sec 5	30,6	28,4	29,3	(391)	27,7	32,7	30,5	(163)	33,0	25,9	28,5	(228)

¹ Le présent bilan concerne uniquement des clientèles ayant persévéré au moins quatre sessions dans les programmes visés en régime coopératif (Coop) ou non coopératif (Non coop).

² Le fichier historique SÉSAME, source des données sur les antécédents au secondaire, existe depuis l'année 1984-1985 seulement. Cela entraîne donc un taux élevé de valeurs manquantes pour les élèves ayant terminé leur secondaire avant 1985-1986 (MEQ, 1997c : 90).

D'un côté, tous détiennent un nombre comparable de préalables du secondaire à leur arrivée au collégial (4^e indicateur). Par contre, les élèves coop sont proportionnellement plus nombreux à détenir des préalables de 5^e secondaire alors que leurs homologues sont proportionnellement plus nombreux à détenir ceux de 4^e secondaire dans les mêmes matières (5^e, 6^e et 7^e indicateur). La composition de chaque profil scolaire implique que l'élève a réussi chacune des matières retenues pour ledit profil en tenant compte de la note de passage exigée par le régime de sanction.

Sachant que le profil scolaire au secondaire est déterminant pour l'accès au collégial de même que pour le choix du programme d'études puisque l'admission dans certains programmes collégiaux suppose des exigences supplémentaires à la seule détention du DES, il nous faut reconnaître qu'une proportion plus élevée d'étudiants coop disposent à leur arrivée au collégial, d'une marge de manœuvre plus grande que leurs homologues inscrits en régime conventionnel. Les deux groupes affichent néanmoins une note moyenne au secondaire presque équivalente. À défaut de disposer d'autres mesures pour statuer sur l'équivalence initiale des deux groupes, nous nous appuyerons sur l'importance relative accordée au rendement académique au secondaire. Par contre, dans les analyses multivariées ultérieures, nous verrons à tenir compte à la fois de la note moyenne au secondaire et des divers préalables scolaires que chacun possède à son arrivée dans le réseau car nous pouvons faire l'hypothèse que les détenteurs de préalables de 5^e secondaire sont en mesure de réussir mieux que leurs collègues ne possédant que ceux de 4^e secondaire.

Compte tenu de la complexité des facteurs en cause dans les thématiques retenues dans la présente étude, soit la persévérance aux études, la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des diplômés, nous avons intérêt à circonscrire une population à l'étude qui soit le plus homogène possible au plan démographique et scolaire de même qu'au plan de l'expérience antérieure de travail. Comme nous l'avons souligné au chapitre 3, de multiples variables confondantes peuvent entrer en ligne de compte, notamment au moment de la transition de l'école au marché du travail. Nous savons par ailleurs que les données issues de *La Relance au collégial* ne permettent malheureusement pas de documenter toute la complexité de cette étape de la vie. Il convient donc mal dans un tel contexte de considérer sur un même pied des clientèles ayant à leur arrivée dans les

programmes sélectionnés des parcours scolaires et occupationnels trop disparates. Il y a, au contraire, intérêt à circonscrire l'analyse à un type de clientèle qui soit le plus homogène possible. La priorité accordée notamment aux clientèles nouvellement inscrites au collégial augmente la probabilité qu'une forte proportion d'entre elles ait en commun des expériences antérieures scolaires ou de travail assez similaires, voire équivalentes. Voyons maintenant dans quelle mesure le vécu au collégial des deux clientèles en cause de même que divers indicateurs de performance présentent ou non des convergences, voire une relative stabilité.

5.2.2 *Le vécu au collégial et certains indicateurs de performance*

Comme le révèle le tableau 5.7 portant sur le vécu au collégial, quel que soit le type de clientèles considéré (sections B et C), la répartition des effectifs étudiants entre les deux familles de programmes est tout à fait comparable. En régime coopératif, on retrouve une proportion plus grande d'étudiants inscrits dans les techniques physiques (54,9 % et 54,4 % respectivement) comparativement à celle observée en techniques administratives (45,1 % et 45,6 % respectivement), ce qui est convergent avec l'observation faite antérieurement quant à la présence plus fréquente de garçons que de filles en ATE. En régime conventionnel toutefois, la répartition des effectifs selon la famille de programmes est tout à fait paritaire (50 %).

Avant de porter attention aux indicateurs traitant du cheminement scolaire des diverses clientèles, rappelons que la version 1996 de CHESCO utilisée donne accès à une durée d'observation de cinq ans (1992-1993 à 1996-1997), soit deux années de plus que la durée prescrite pour l'obtention d'un DEC en formation technique. Comme nous pouvions nous y attendre, le cheminement scolaire des étudiants en réorientation à la session d'automne 1992 (section B) est généralement plus long que chez les nouveaux inscrits de 1992. Au total, 40,0 % des étudiants coop et 28,7 % des étudiants non coop se sont inscrits à douze sessions différentes et plus au collégial, tous régimes d'études confondus. Ainsi, le nombre moyen d'inscriptions (temps plein et partiel) au collégial est de 11,3 (écart type = 2,9) chez les élèves en régime coopératif et de 10,4 (écart type = 2,8) chez ceux en enseignement régulier. Pareil cheminement prolongé est observé de façon nettement plus marginale (3,4 % contre 0,6) chez les nouveaux inscrits de 1992 (section C), où le nombre moyen de sessions d'inscriptions est de 7,9 sessions et de 7,3 sessions respectivement.

TABLEAU 5.7
Véçu au collégial des clientèles inscrites¹ pour la première fois à la session d'automne 1992 dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la date de leur première inscription au collégial

Première inscription au réseau collégial des persévérants de 4 trimestres et plus													
		Total (n = 1335) (A)			Avant la session A-1992 (n = 535) (B)			À la session A-1992 (n = 800) (C)					
		Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL			
Effectifs	(N) (% H)	529 39,6	806 60,4	1 335 100,0	235 43,9	300 56,1	535 100,0	294 36,8	506 63,3	800 100,0			
		(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	
1) Techniques physiques													
		54,6	50,0	51,8	(692)	54,9	50,0	52,1	(279)	54,4	50,0	51,6	(413)
Techniques administratives (PhyAdm)													
		45,4	50,0	48,2	(643)	45,1	50,0	47,9	(256)	45,6	50,0	48,4	(387)
2) Nombre d'inscriptions au collégial (temps plein et partiel)													
(NbrFiRc)													
4 – 5 sessions		0,8	6,1	4,0	(53)	–	1,0	0,6	(3)	1,4	9,1	6,3	(50)
6 – 8 sessions		44,3	51,7	48,8	(652)	17,9	25,3	22,1	(118)	65,6	67,4	66,8	(534)
9 – 11 sessions		35,2	31,2	32,7	(437)	42,1	45,0	43,7	(234)	29,6	22,9	25,4	(203)
12 sessions et plus		19,7	11,0	14,5	(193)	40,0	28,7	33,6	(180)	3,4	0,6	1,5	(13)
$\mu =$		9,4	8,5	8,8	(1 335)	11,3	10,4	10,8	(535)	7,9	7,3	7,5	(800)
$\sigma =$		2,9	2,7	2,8		2,9	2,8	2,9		1,7	1,7	1,7	
3) Nombre d'inscriptions dans l'un des 38 programmes coopératifs² (temps plein et partiel)													
(NfiEqu2R)													
4 sessions		3,7	21,6	14,5	(194)	7,2	30,0	20,0	(107)	1,0	16,6	10,9	(87)
5 sessions		4,0	9,4	7,3	(97)	5,1	14,3	10,3	(55)	3,1	6,5	5,2	(42)
6 sessions		39,7	31,8	34,9	(466)	47,2	31,0	38,1	(204)	33,7	32,2	32,7	(262)
7 sessions		21,9	15,5	18,1	(241)	18,2	8,0	12,5	(67)	24,8	20,0	21,8	(174)
8 sessions		14,6	13,2	13,7	(183)	13,6	8,0	10,5	(56)	15,3	16,2	15,9	(127)
9 – 11 sessions		14,6	8,3	10,8	(144)	8,5	8,4	8,4	(45)	19,4	8,3	12,4	(99)
12 sessions et plus		1,5	0,2	0,7	(10)	0,0	0,3	0,2	(1)	2,7	0,2	1,1	(9)
$\mu =$		7,0	6,2	6,5	(1 335)	6,5	5,8	6,1	(535)	7,4	6,4	6,8	(800)
$\sigma =$		1,6	1,7	1,7		1,3	1,7	1,6		1,7	1,6	1,7	

¹ Il s'agit uniquement des clientèles ayant persévéré au moins quatre sessions dans les programmes visés en régime coopératif (Coop) ou non coopératif (Non coop).

² Les données extraites de CHESCO étant de nature historique, les données brutes transmises ont dû être ajustées à l'aide des tables de correspondance des programmes de DEC et des programmes de DEC regroupés (Gagnon, J.-H. *et al.*, 1997a; 1997b) ainsi que de la table des organismes (Gagnon, J.-H. *et al.*, 1997c).

Le dernier indicateur apparaissant au tableau 5.7 résume le vécu au collégial des élèves pendant leur parcours dans les programmes avec option ATE exclusivement; il s'agit donc d'un extrait de l'ensemble de la carrière scolaire au collégial des élèves tel que révélé par l'indicateur précédent. Comparativement aux programmes conventionnels, nous observons généralement une durée des études prolongée (à temps plein ou à temps partiel) en enseignement coopératif. Soulignons que cette tendance s'avère plus marquée encore chez les nouveaux inscrits de 1992 (secteur C) où le nombre moyen de sessions d'inscriptions est de 7,4 sessions comparativement à 6,4 sessions chez les élèves de l'enseignement conventionnel, soit une session supplémentaire en moyenne pour un cheminement en ATE. Chez ceux en processus de réorientation lors de leur inscription dans l'un des 38 programmes à l'automne 1992 (secteur B), il faut souligner que le parcours scolaire effectué spécifiquement dans l'un de ces programmes avec option en ATE s'avère en moyenne plus bref que celui de leurs collègues nouvellement inscrits au collégial, soit 6,5 sessions en régime coopératif et 5,8 sessions en régime non coopératif comparativement à 7,4 et 6,4 sessions respectivement.

Chez les nouveaux inscrits (secteur C), si l'on en juge par la proportion d'étudiants coop à s'être inscrits dans le même programme d'études de 9 à 11 sessions (19,4 % contre 8,3 %), il faut convenir qu'à première vue la formation alternée semble entraîner une persévérance aux études supérieure à celle observée en régime conventionnel. Au pôle inverse, à peine 1,0 % des étudiants coop ne comptent que quatre sessions d'inscription dans le programme et l'établissement initialement choisis comparativement à 16,6 % chez ceux inscrits en régime conventionnel. S'agissant d'une question récurrente dans la littérature sur l'enseignement coopératif que celle de la persévérance aux études, nous y accorderons une attention particulière au chapitre suivant.

De tels constats alimenteront sans doute diverses représentations plutôt favorables à l'enseignement coopératif. Les uns estiment que l'enseignement coopératif entraîne une persévérance scolaire accrue alors que d'autres soulignent l'effet positif que la pratique de l'alternance engendre sur la motivation des collégiens. Reste à vérifier si la durée prolongée des études en ATE se traduit par un taux d'obtention d'un DEC plus élevé et une réussite scolaire supérieure. Avant de réaliser des analyses multivariées sur ces

questions au chapitre 6, examinons sommairement les indicateurs de performance au collégial colligés au tableau 5.8.

Ces derniers révèlent des tendances somme toute assez comparables entre les étudiants qui en sont à leur première fréquentation du réseau collégial à l'automne 1992 (secteur C) et les collégiens ayant déjà, à la même session d'études, un vécu antérieur au collégial (secteur B). Il importe de souligner que les tendances observées présentent de fortes similitudes chez les deux types de clientèles quel que soit l'indicateur choisi. À cet égard, retenir l'une ou l'autre clientèle ne peut constituer une source de biais.

Il nous faut tout de même aussi signaler la performance scolaire exceptionnelle qui se dégage de l'ensemble des indicateurs regroupés à ce tableau. Mais rappelons-le, ils s'appliquent à des persévérants de quatre sessions ou plus. Cela génère donc des statistiques fort différentes de celles habituellement publiées lorsque tous les membres d'une même cohorte d'appartenance sont considérés, c'est-à-dire les non-persévérants comme les persévérants⁶⁵.

Quel que soit l'indicateur analysé, nous observons que la performance scolaire des étudiants ayant bénéficié de l'enseignement coopératif est nettement supérieure à celle de leurs homologues inscrits en régime conventionnel. Ce constat est le point central qui fonde les analyses réalisées au chapitre suivant.

Les quatre indicateurs colligés vont systématiquement dans le même sens donnant *a priori* raison aux promoteurs de l'alternance travail-études quant aux présumés avantages que la formule pédagogique procure au plan du rendement et de la réussite scolaires. Mais abstenons-nous pour le moment de commenter davantage ces indicateurs de performance puisqu'ils feront l'objet d'analyses approfondies alors que seront pris en compte de façon simultanée divers facteurs pouvant être liés aux tendances observées.

⁶⁵ Le lecteur intéressé à comparer ces performances avec celles de cohortes québécoises doit prendre en compte les effectifs appropriés de non-persévérants qui se trouvent colligés au tableau 5.4 afin d'ajuster les divers taux au préalable.

TABLEAU 5.8
Indicateurs de performance au collégial des clientèles inscrites¹ pour la première fois à la session d'automne 1992 dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la date de leur première inscription au collégial

Première inscription au réseau collégial des persévérants de 4 trimestres et plus													
		TOTAL (n = 1 335) (A)			Avant la session A-1992 (n = 535) (B)			À la session A-1992 (n = 800) (C)					
		Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL	Coop	Non coop	TOTAL			
Effectifs	(N)	529	806	1 335	235	300	535	294	506	800			
	(% H)	39,6	60,4	100,0	43,9	56,1	100,0	36,8	63,3	100,0			
		(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)	(% V)	(% V)	(% V)	(N)
1) Taux de cours réussis² (PTxCRERc)	nd	13,6	6,8	9,5	(127)	30,6	18,3	23,7	(127)	—	—	—	—
	< 50 %	0,2	5,8	3,6	(48)	—	4,3	2,4	(13)	0,4	6,7	4,4	(35)
	50 – 75,9 %	4,7	16,8	12,0	(160)	3,0	14,3	9,3	(50)	6,1	18,2	13,7	(110)
	76 – 99,9 %	42,9	48,0	46,0	(614)	28,5	40,7	35,4	(189)	54,4	52,4	53,1	(425)
	100,0 %	38,6	22,6	28,9	(386)	37,9	22,4	29,2	(156)	39,1	22,7	28,8	(230)
2) Taux moyen de cours réussis	μ =	93,9 ²	84,4 ²	88,0	(1 208)	95,0 ²	85,1 ²	89,0	(408)	93,3 ²	84,1 ²	87,5	(800)
	σ =	9,3	17,9	15,9		8,1	17,5	15,3		9,9	18,1	16,2	
3) Note moyenne³ (PnoteMor)	nd	13,6	6,8	9,5	(127)	30,6	18,3	23,7	(127)	—	—	—	—
	< 60 %	4,0	20,1	13,7	(183)	3,4	16,7	10,8	(58)	4,4	22,1	15,6	(125)
	60 – 69,9 %	17,4	29,9	24,9	(333)	10,6	23,7	18,0	(96)	22,8	33,6	29,6	(237)
	70 – 79,9 %	44,0	32,5	37,1	(495)	30,7	29,7	30,1	(161)	54,8	34,2	41,8	(334)
	80 – 89,9 %	19,3	10,3	13,9	(185)	21,7	11,0	15,7	(84)	17,3	9,9	12,6	(101)
90 – 100,0 %	1,7	0,4	0,9	(12)	3,0	0,6	1,7	(9)	0,7	0,2	0,4	(3)	
4) Moyenne des notes³	μ =	74,6 ²	67,5 ²	70,2	(1 208)	76,2 ²	68,3 ²	71,4	(408)	73,6 ²	67,1	69,5	(800)
	σ =	8,0	11,2	10,7		8,5	11,6	11,1		7,6	11,1	10,4	
5) Taux de diplomation³ (VD_SE)⁴		67,3 ²	48,3 ²	55,8	(745)	69,8 ²	48,3 ²	57,8	(309)	65,3 ²	48,2 ²	54,5	(436)

¹ Il s'agit uniquement des clientèles ayant persévéré au moins quatre sessions dans les programmes visés. Avant de comparer ces taux à ceux de cohortes québécoises, il est nécessaire d'ajuster les taux au préalable en tenant compte des effectifs appropriés de non-persévérants qui se trouvent colligés au tableau 5.4.

² Les écarts entre les stagiaires et les non-stagiaires sont significativement différents ($p \leq 0,001$).

³ Cet indicateur concerne exclusivement le parcours scolaire effectué dans le programme coopératif et l'établissement choisi à l'automne 1992 (38 paires distinctes sont possibles). Dans certains cas, il peut donc s'agir d'une partie seulement de la carrière scolaire au collégial des élèves.

⁴ Le taux de diplomation a été dérivé en tenant compte exclusivement de la sanction d'études obtenue dans l'un des 38 programmes sélectionnés s'il en a obtenu plus d'une.

Comme nous n'aurons plus l'occasion de scruter les indicateurs de la clientèle ATE en processus de réorientation, nous nous devons de souligner au passage la performance académique supérieure que ces élèves affichent. Leur taux de réussite des études est supérieur à celui observé chez leurs collègues qui en sont à une première fréquentation du réseau collégial (69,8 % contre 65,3%). La moyenne générale de leurs notes au collégial (76,2 % contre 73,7 %) de même que le taux de réussite de leurs cours (95,0 % contre 93,3%) attestent aussi leur avance au plan de la réussite scolaire sur leurs collègues débutant leur carrière au collégial. Par contre, le nombre élevé de valeurs manquantes observé pour cette clientèle doit inciter à la prudence car rien ne nous dit que les élèves dont le dossier académique apparaît incomplet ne regroupent pas une proportion importante d'apprenants confrontés à des difficultés d'apprentissage.

5.3 Jalons pour les analyses subséquentes

Déjà le portrait type des diverses clientèles inscrites en enseignement coopératif à la session d'automne 1992 fait apparaître, au plan du recrutement des clientèles scolaires, des fonctions spécifiques imputables à la formation alternée. À l'intérieur du réseau collégial lui-même, mentionnons l'attraction de clientèles collégiales en processus de réorientation tantôt scolaire (chez les jeunes élèves), tantôt occupationnelle (chez les plus âgés). À l'automne 1992, ce type d'élèves sans doute en profond questionnement et nécessitant éventuellement un encadrement sur mesure compte pour 40 % de la clientèle ATE (revoir la figure 5.3). Par ailleurs, cette stratégie pédagogique détient également, dans des proportions moindres certes, un pouvoir d'attraction pour des clientèles plus âgées qui s'en étaient tenu jusqu'alors à des études de niveau secondaire. Pour certains d'entre eux (autour de 6 % chez les nouveaux inscrits de 1992 seulement), l'ATE a éventuellement servi de déclencheur pour un « rehaussement » de leurs aspirations scolaires (tableau 5.6). Pour d'autres, l'ATE constitue probablement une « seconde chance » leur permettant de passer outre certaines difficultés (d'apprentissage ou autres) rencontrées lors de leur parcours scolaire au primaire ou au secondaire. Avec les seules données dont nous disposons, nous ne pouvons préciser la taille de chacun de ces types de clientèles. Des informations davantage qualitatives seraient nécessaires pour supporter adéquatement ces dernières interprétations fournies à titre d'hypothèses. Même si la taille des effectifs impliqués demeure, dans ces derniers

cas, assez limitée, il importe tout de même de souligner au passage de tels faits, car ils pourraient constituer autant de pistes à explorer lors d'évaluations futures⁶⁶.

Des questions bien concrètes surgissent à ce stade-ci. Bien qu'elles ne fassent pas dans cette étude l'objet d'analyses subséquentes, elles nous semblent d'intérêt pour tout développement futur en ATE. La réussite scolaire et la persévérance aux études de telles clientèles aussi spécifiques nécessiteraient-elles des ajustements particuliers de l'offre actuelle de formation? Comment réussir à concilier leurs besoins spécifiques à ceux de la clientèle plus jeune (près de 80 %) qui se retrouve, dans les mêmes groupes, avec des projets similaires de formation à la suite de parcours scolaires peu comparables? Le personnel enseignant est-il adéquatement préparé et suffisamment supporté pour accueillir des clientèles aussi diversifiées? Dans quelle mesure peuvent-ils ajuster les plans de formation à des besoins aussi variés? Les ressources humaines et financières consenties pour administrer de tels programmes sont-elles suffisantes pour répondre aux exigences des entreprises et pour tenir compte en plus de tels besoins de formation sur mesure? À la limite, dans quelle mesure les administrateurs de l'enseignement coopératif sont-ils conscients de la diversité des bassins potentiels de recrutement des clientèles? Nous ne prétendons pas que ces questions soient exhaustives mais elles illustrent cependant l'utilité d'opérer un portrait type des clientèles recrutées en ATE pour une année donnée. Reste à savoir si le profil dégagé pour la cohorte de 1992 s'avèrerait constant pour les cohortes subséquentes. Il appert donc que seuls des bilans périodiques pourraient combler les besoins d'évaluation suscités par la mise en œuvre d'une telle pédagogie alternative.

Pour la suite des analyses, la décision de ne retenir que la clientèle qui en est, à l'automne 1992, à une première inscription au collégial s'impose d'elle-même. Elle comporte un certain nombre d'avantages comme nous l'avons constaté aux trois tableaux synthèses 5.5 à 5.7 et surtout, elle n'entraîne pas, à notre connaissance, de biais regrettables quant aux indicateurs qui seront retenus comme variables dépendantes dans la présente étude (tableau 5.8).

⁶⁶ Signalons, à titre d'illustration de l'intérêt possible de telles analyses, que le taux d'obtention d'un DEC apparaît chez les 21 ans et plus de beaucoup inférieur (40,0 %) à celui observé chez les jeunes engagés dans les études collégiales immédiatement ou très tôt après la fin de leurs études secondaire (58,8 %).

Plus globalement, l'*approche cohorte* visant à retenir « un ensemble d'individus ayant vécu de façon simultanée un événement semblable au cours d'une période de temps » (Tapinos, 1985 : 45) donne accès à un « groupe neutralisé » dont les membres sont par ailleurs d'une diversité certaine tout en étant « *a priori* sans communauté de destin » suivant les expressions du sociologue français Louis Chauvel. Néanmoins, de l'année d'entrée dans le réseau collégial résultent de nombreuses contraintes structurantes, à savoir les conditions imposées par le système scolaire de même que celles liées à la conjoncture socioéconomique. Toutes ces contraintes agiront comme décor unique ou scène commune aux acteurs collégiens qui y opteront pour des cheminements scolaires diversifiés et y initieront des transitions non moins multiformes et complexes vers le marché de l'emploi.

Nous aurions préféré bien évidemment disposer de plus d'informations permettant de mieux documenter l'équivalence initiale des groupes expérimental et contrôle. Malheureusement, nous n'avons notamment accès à aucune information sur les caractéristiques psychologiques pouvant différencier les deux types de clientèles à leur arrivée au collégial. Nous ignorons également quelles étaient leurs motivations précises à choisir d'être ou pas en ATE. À défaut de disposer de telles informations stratégiques, nous nous efforcerons d'exploiter au mieux toutes les variables de contrôle disponibles dans les fichiers administratifs consultés afin de comparer le plus adéquatement possible les divers cheminements empruntés par les groupes expérimental et contrôle au cours de leurs études collégiales (chapitre 6) et également au moment de la primo-insertion des diplômés sur le marché du travail (chapitre 7).

Comme il est possible que la nature des préalables du secondaire (4^e ou 5^e secondaire) détenus à l'arrivée au cégep influence largement le niveau de difficulté éprouvé par chacun dans ses études collégiales, il nous faudra scruter la performance des uns et des autres au moment d'initier leur tout premier stage en entreprise. Un tel profil permettra de mieux poser la question des éventuels « *biais de sélection* » pouvant résulter du processus de décision des élèves eux-mêmes (aller ou pas en ATE; aller ou pas en stage rémunéré), de celui des intervenants scolaires (décider de l'éligibilité de chaque candidat-stagiaire) ou encore de celui des entreprises partenaires (sélectionner le meilleur stagiaire-employé).

