

# Chapitre 7

---

L'enseignement coopératif  
comme dispositif de transition de l'école au travail



Il serait incomplet de traiter des effets de l'ATE sans aborder la question cruciale des rapports qu'entretiennent les titulaires de DEC avec le marché du travail. Plus spécifiquement, c'est la problématique de la transition professionnelle qui retient notre attention, moment charnière, rite de passage marquant la fin d'une étape de formation, dans notre cas, l'obtention du DEC convoité à l'arrivée au collégial. Selon plusieurs études, un fort contingent de jeunes voient encore ce moment comme le signe du début d'une insertion sociale réussie, que confirme l'obtention d'un premier emploi salarié (Fournier et Bourassa, 2000 : 17). C'est au moment où l'individu affronte le marché du travail que ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré, bref, que son identité professionnelle se trouve confirmée par le jugement d'autrui (Dubar, 1991).

Au sortir du collégial, les titulaires de DEC se trouvent là encore confrontés à divers choix leur permettant soit de négocier leur entrée sur le marché du travail, soit de poursuivre des projets d'études principalement à l'université. Délaissant la sphère scolaire pour nous centrer sur le monde du travail, c'est en examinant la situation des diplômés dix mois après leur sortie des collèges que nous entendons maintenant examiner si la formation en alternance travail-études assure à ceux qui y ont été exposés des avantages comparatifs quant aux conditions de leur insertion professionnelle. De plus en plus souvent confrontés au travail précaire et à temps partiel, les jeunes appréhendent les affres d'une concurrence accrue lors de leur transition de l'école au travail. Qu'en est-il des diplômés en ATE? Nous pouvons en effet nous demander si l'instabilité des jeunes à propos de leur employabilité est vécue de façon moins aiguë chez ceux qui ont effectué des stages coopératifs.

Nous appuyant sur les considérations amenées au chapitre 3, deux remarques doivent être prises en compte pour bien circonscrire la portée des analyses qui vont suivre. La première renvoie à l'existence de facteurs structuraux qui sont à l'origine de l'allongement de la période de stabilisation des jeunes sur le marché du travail. Ils sont liés à la restructuration de l'économie, à la tertiarisation des emplois et à la réorganisation du travail (Ashton, 1997). Rappelant l'analyse de Rose (2000 : 99), la seconde remarque quant à elle a trait au fait que les parcours d'insertion professionnelle se trouvent ainsi de plus en plus diversifiés en tenant compte de trois types de variables que les auteurs parviennent difficilement à hiérarchiser : les caractéristiques individuelles

et sociales (sexe, âge, origine sociale, modèles parentaux, etc.), les caractéristiques de la formation suivie (spécialité, diplôme, parcours, etc.) et les facteurs structurels (changements dans l'économie, contexte socio-économique local, réseau d'accès à l'emploi, etc.).

Pour leur part, les établissements d'enseignement collégial prenant acte de la réalité de plus en plus contrastée de la transition professionnelle de leurs diplômés, déploient dorénavant diverses stratégies visant à faciliter le processus d'accès à l'emploi tout en procédant aux ajustements requis afin que s'harmonisent au mieux l'offre et la demande. C'est cette quête incessante d'une articulation éducation-travail réussie que traduit entre autres la mise en œuvre de programmes d'enseignement coopératif. Mais qu'en est-il vraiment? Dans les phases initiales de l'insertion professionnelle, en quoi un DEC obtenu au terme d'une formation alternée constitue-t-il « un passeport pour l'emploi » plus efficace, comme le suggère la formule intentionnellement accrocheuse souvent employée pour parler des programmes ATE dans les campagnes de promotion et de recrutement des clientèles? Disposant principalement de données permettant de caractériser la primo-insertion dans le monde du travail des diplômés de la cohorte à l'étude (les sortants de 1994-1995 et de 1995-1996), l'analyse met l'accent sur les caractéristiques individuelles (plutôt que sur celles des établissements scolaires) et sur les parcours de formation.

Dans les limites inhérentes à l'utilisation de données rétrospectives d'une insertion à très court terme, soit moins d'un an après l'obtention du DEC en formation technique, nous cherchons à vérifier dans quelle mesure nous pouvons parler d'avantages comparatifs au plan de la transition professionnelle pour les collégiens ayant effectué au moins un stage coopératif en cours de formation. Nous décrivons d'abord les conditions macrosociales ayant entouré la primo-insertion des titulaires de DEC parmi la cohorte à l'étude. Dans une démarche descriptive, nous analysons ensuite, à partir des données de *La Relance au collégial*<sup>91</sup>, si les diplômés qui ont été exposés à la formation alternée

---

<sup>91</sup> Nous tenons à rappeler que si les données de base utilisées dans ce chapitre sont celles de *La Relance au collégial* de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation du Québec, les calculs, analyses, propos et conclusions ici exposés n'engagent aucunement la Direction générale de l'enseignement collégial ou le ministère de l'Éducation du Québec et demeurent sous l'entière responsabilité de l'auteur.

adoptent des stratégies différenciées quant à leur intégration au marché du travail et s'ils connaissent un succès comparable à celui de leurs collègues exposés à l'enseignement conventionnel.

Nous examinons alors le cheminement des diplômés et proposons un bilan descriptif des projets d'avenir qu'ils révèlent avoir entretenus à la fin de leurs études de même que leur brève histoire d'emploi entre ce dernier moment et celui de *La Relance* au collégial. Centrant cette fois l'attention sur la logique des acteurs, il apparaît utile de jeter un coup d'œil sur le *niveau de satisfaction* exprimé par les titulaires de DEC quant à diverses questions relatives à l'emploi actuellement occupé et à la formation reçue au collégial. De l'avis de certains chercheurs, notamment Le Bart et Merle (1997) ou encore Cohen-Scali (2000), le *niveau de satisfaction* peut être utilisé dans les contextes de formation comme un *indice du sentiment d'intégration*.

Dans un troisième et dernier volet d'analyse, nous cherchons enfin à décrypter la part relative, et combinée à d'autres facteurs, de la formation alternée à l'explication de deux indicateurs parmi les plus souvent retenus pour traiter de la stabilisation en emploi, soit l'occupation d'un emploi à temps plein, de même que l'occupation d'un emploi à temps plein correspondant au domaine d'études de formation.

L'alternance de sessions d'études et de stages rémunérés permet-elle l'acquisition d'une expérience pratique qui fait la différence au moment de la transition de l'école au travail des diplômés? Constitue-t-elle notamment un facteur positivement associé à l'obtention d'un emploi à temps plein lié à la formation, une étape que l'on associe de plus en plus à la réussite des études (CSE, 2000 : 33)? Si l'insertion professionnelle est devenue, comme le suggère Trottier, « un critère d'évaluation, implicite ou explicite, du système d'éducation » (1995 : 169), nous souhaitons bel et bien vérifier dans quelle mesure l'alternance travail-études constitue pour les nouveaux inscrits de 1992 qui y ont été exposés un atout supplémentaire pour prendre acte et réussir à composer avec certains éléments conjoncturels du marché de l'emploi en 1996 ou en 1997. Dans le cas précis de la stratégie pédagogique retenant notre attention, nous supposons que les principaux indicateurs de performance relatifs à la primo-insertion des titulaires de DEC seront

utiles pour faire avancer le débat entre les promoteurs de l'ATE et les acteurs encore sceptiques au regard de ses présumées vertus.

### **7.1 Un aperçu de la situation économique et du marché du travail en 1996 et en 1997**

Dans le but de mieux comprendre quelques enjeux et défis auxquels se trouvent confrontés lors de leur transition de l'école au travail, ceux qui, parmi la population à l'étude, sont devenus titulaires de DEC, jetons au préalable un regard très rapide sur la conjoncture économique québécoise de 1996 et de 1997<sup>92</sup>. Connaissant l'étroite articulation des conditions économiques et des aspirations socioprofessionnelles et sachant plus spécifiquement combien les perspectives d'emploi influencent les stratégies d'insertion des sortants diplômés collégiaux, il importe de se donner un aperçu des grandes caractéristiques du marché du travail et de la situation économique au moment où les deux promotions à l'étude entreprennent l'étape cruciale de leur primo-insertion. On comprendra qu'il s'agit de décrire surtout le contexte conjoncturel (et non structurel) dans lequel évoluent les acteurs sans que l'on puisse en tant que tel en tenir compte dans les analyses subséquentes. Pour ce faire, ce sont des données régionales, voire locales, dont il faudrait disposer étant donné les inégalités observées au Québec quant à l'offre d'emploi, au taux de chômage et autres indicateurs.

Si l'économie québécoise avait été décevante en 1995, elle affiche en 1996 une croissance encore plus lente tout comme celle du Canada d'ailleurs (Statistique Canada, 1999 : 3). Le taux de croissance annuel du produit intérieur brut (PIB) atteint au Québec 1,2 % en 1996 comparativement à 1,3 % en 1995 et à 3,4 % en 1994 (MEQ, 1998 : 19). La situation des ménages demeure donc préoccupante et le marché du travail apparaît plutôt incertain. Le marché de l'emploi s'est dramatiquement détérioré au cours de 1996 dans la plupart des régions alors que la croissance annuelle moyenne du nombre d'emplois au Québec est de 9 000 comparativement à 76 000 en 1994 et à 48 000 en 1995. Il s'agit donc d'une très faible augmentation et, situation plus inquiétante encore pour les jeunes diplômés, les nouveaux emplois sont surtout à temps partiel. De plus,

---

<sup>92</sup> Tel que déjà précisé au chapitre 4, une proportion plus grande de la sous-population à l'étude a participé à *La Relance* de 1996, soit 58,4 % contre 41,6 % en 1997.

selon Statistique Canada, la création d'emplois a davantage bénéficié aux 45-64 ans de sorte que le groupe des 15-24 ans se trouve confronté à un taux de chômage de 18,9 %, soit 2,1 points de pourcentage de plus qu'en 1995. Les taux d'activité et d'emploi de ce groupe d'âge se trouvent également affectés; ils ont enregistré des diminutions mensuelles répétées de sorte qu'ils s'établissent, en moyenne, à 57,2 % et à 46,4 % respectivement. Heureusement, la situation des 20-24 ans diffère passablement de celle des 15-19 ans, les statistiques les concernant étant plus encourageantes. Pour les premiers, les taux de chômage, d'activité et d'emploi en 1996, sont respectivement de 15,6 %, 73,8 % et 62,4 % (Statistique Canada, cité par MEQ, 1998 : 20).

Les analystes du Ministère estiment qu'en 1997, seconde année considérée pour la relance de notre cohorte, l'économie québécoise poursuit la croissance amorcée au cours du dernier trimestre de 1996 (1998 : 20-21). Ils observent donc que les principaux indicateurs montrent des taux de croissance qui témoignent d'un raffermissement de l'économie. De janvier à mars 1997, le taux de chômage mensuel pour l'ensemble de la population québécoise a progressivement diminué passant de 12,2 % à 11,2 %. Le taux des 15-24 ans s'est amélioré de quatre points de pourcentage, passant de 22,0 % à 18,0 %. Cependant, la situation quant au chômage des 20-24 ans ne s'est pas améliorée au cours de la même période, le taux s'élevant à 17,1 % en mars 1997 comparativement à 17,2 % en mars 1996.

Compte tenu des secteurs d'activité les plus créateurs d'emplois en 1996 et en 1997, on peut estimer que les diplômés en techniques physiques et ceux en techniques administratives ont bénéficié tour à tour d'avantages comparatifs au moment de leur insertion sur le marché du travail. Si en 1996, c'est le secteur tertiaire qui a pris la relève au chapitre de la croissance de l'emploi, en 1997 on observe au contraire des pertes d'emplois substantielles, notamment dans le secteur des finances, des assurances et des immeubles de même que dans l'ensemble des services publics en raison principalement des compressions gouvernementales. En 1997, c'est le secteur manufacturier qui devient généralement plus créateur d'emplois notamment dans certaines industries directement liées aux divers programmes de techniques physiques sélectionnés dans la présente étude. Citons à titre d'illustrations, les équipements de

transport, les produits électriques et électroniques, le bois et la fabrication de produits métalliques (MEQ, 1997; 1998).

La situation a donc été résumée ainsi dans les publications officielles : « Dans l'ensemble, depuis l'obtention de leur diplôme, les sortantes et les sortants diplômés de l'enseignement collégial ont vécu une période de ralentissement de l'économie suivie d'un redressement, amorcé au dernier trimestre de 1996, qui s'est poursuivi au-delà de mars 1997. » (MEQ, 1998 : 21) Si, aux dires des analystes du Ministère, l'ensemble des sortantes et des sortants diplômés des promotions de 1994-1995 et de 1995-1996 ont assez bien tiré leur épingle du jeu étant donné la conjoncture économique et les soubresauts observés, il nous reste à voir quelles ont été les trajectoires empruntées par la population à l'étude.

## **7.2 L'intégration au marché du travail des diplômés de la cohorte de l'automne 1992 : les faits saillants**

À partir des enquêtes de *La Relance au collégial*, il est possible d'analyser, dix mois après la fin des études collégiales, la situation de l'insertion au marché de l'emploi des titulaires d'un DEC en formation technique dans l'un ou l'autre des 38 programmes sélectionnés. Au total, parmi les 400 diplômés éligibles à *La Relance* de 1995 ou à celle de 1996, 332 ont répondu au questionnaire d'enquête. De ce nombre, un seul répondant se trouvera exclu parfois des analyses, en raison de données manquantes.

Trois aspects distincts retiennent tour à tour notre attention : 1) la situation générale des diplômés en termes d'intégration au marché du travail au moment de *La Relance*; 2) la nature et le degré d'atteinte des projets d'avenir qu'ils caressaient en fin d'année scolaire; 3) l'appréciation des diplômés en emploi au regard de leur formation collégiale.



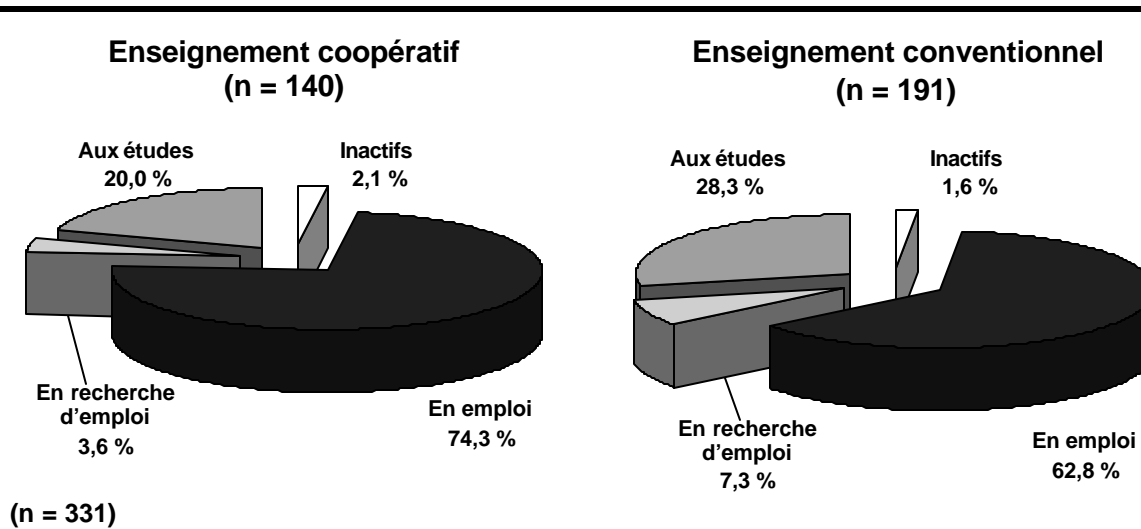
## 7.2.1 La situation générale au moment de *La Relance*

### 7.2.1.1 Selon la formule pédagogique adoptée au cégep

Prise globalement, la situation des sortants et des sortantes diplômés au moment de l'enquête de *La Relance* est fort comparable ( $p = 0,087$ ) pour les deux groupes de répondants<sup>93</sup> (figure 7.1). Par contre, lorsque seule la proportion des personnes en emploi est prise en considération, cette dernière s'avère de près de douze points de pourcentage supérieure ( $p = 0,03$ ) chez les diplômés de l'enseignement coopératif (74,3 % contre 62,8 %).

**FIGURE 7.1**

**Situation générale au 31 mars 1996 ou 1997 des sortants et des sortantes diplômés dans les 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la formule pédagogique adoptée (n = 331)**



Source : Calculs effectués à partir de données brutes extraites de l'enquête *La Relance au collégial* (1996 et 1997) de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation ( $\chi^2 = 4,89$ ;  $p = 0,087$ ). Même lorsque les effectifs réduits des inactifs ( $n = 6$ ) sont exclus, les différences observées entre les deux distributions d'ensemble ne sont pas statistiquement significatives ( $p > 0,05$ ).

<sup>93</sup> Dans le présent chapitre, les informations ont été fournies par les sortants et les sortantes diplômés de la cohorte à l'étude qui ont accepté de participer à l'enquête de *La Relance au collégial*. Le lecteur doit donc se souvenir, tel que nous l'avons déjà précisé au chapitre 4, qu'une marge d'erreur maximale de 2,2 % (à un niveau de confiance de 95 %) s'applique à toutes les statistiques présentées.

En contrepartie, des proportions similaires d'étudiants diplômés de l'une ou l'autre formule pédagogique (20,2 % en ATE contre 28,3 %) demeurent encore aux études ( $p > 0,050$ ). Mentionnons qu'au Québec, les taux de poursuite des études se situent pour l'ensemble des diplômés de l'enseignement technique légèrement au-dessus de 20 % depuis 1991 (Laflamme, 2000 : 128). À ce chapitre, la cohorte à l'étude présente donc des stratégies fort comparables à celles de leurs homologues québécois (MEQ, 1998 : 33). Parmi ceux encore aux études, la presque totalité se sont inscrits à l'université, soit 96,4 % chez les ex-stagiaires en ATE et 94,4 % chez le second groupe.

Précisons enfin que, parmi ceux qui occupent un emploi, les titulaires de DEC ayant bénéficié de l'enseignement coopératif travaillent à temps plein dans une proportion de 89,4 % alors que ce taux se situe à 88,3 % chez leurs collègues ayant suivi leur formation à l'enseignement régulier. Par ailleurs, parmi les diplômés de l'enseignement coopératif occupant un emploi à temps plein, 83,9 % considèrent que leur emploi est lié à leur formation alors que chez leurs homologues de l'enseignement non coopératif, la proportion est de 74,5 %. Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative ( $p = 0,105$ ).

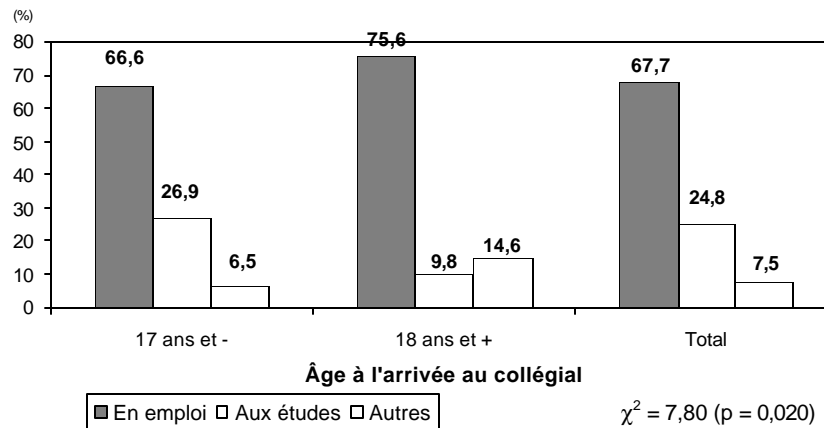
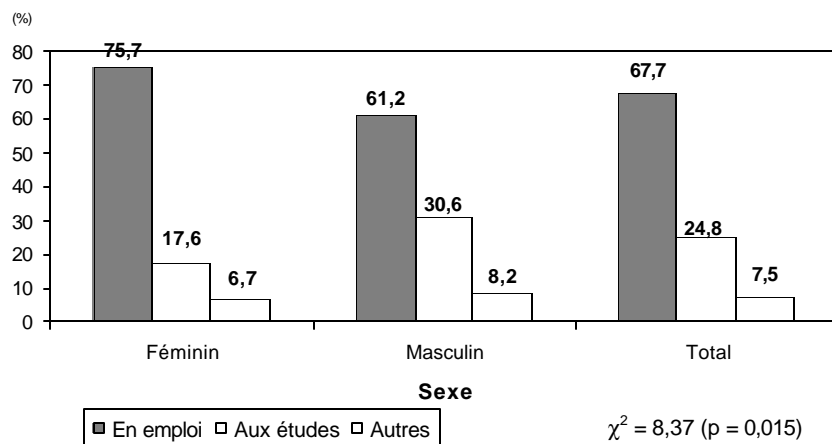
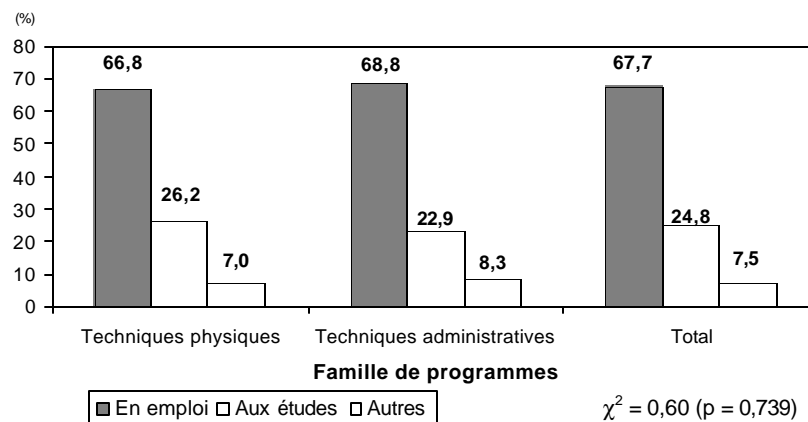
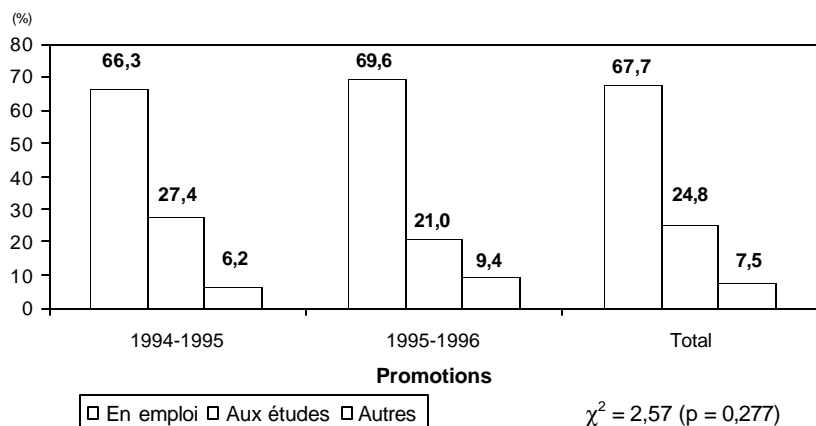
#### *7.2.1.2 Selon les caractéristiques académiques et démographiques des répondants*

Pour compléter ce panorama de la situation vécue dix mois après avoir complété un DEC, quelques comparaisons d'ordre général sont utiles (figure 7.2). Mentionnons d'abord que l'année de promotion (soit 1994-95 ou 1995-96) n'entraîne pas de différence significative quant à l'occupation principale des finissants ( $p > 0,05$ ) de même que la famille de programmes (techniques physiques ou techniques administratives; ( $p > 0,05$ ).

Par contre, des différences significatives sont observées selon le sexe et l'âge des candidats à leur arrivée au collégial. Les femmes se comportent différemment des hommes ( $p < 0,05$ ), les premières étant plus nombreuses à occuper un emploi (75,7 % contre 61,2 %) et par conséquent moins enclines que les hommes à poursuivre leurs études (17,6 % contre 30,6 %).

**FIGURE 7.2**

**Comparaison de la situation des titulaires de DEC au moment de *La Relance* selon la promotion d'appartenance, la famille de programmes, le sexe et l'âge à l'arrivée au collégial (n = 331)**



Source: Calculs effectués à partir de données brutes extraites de l'enquête *La Relance au collégial* (1996 et 1997) de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation.

Ici encore, les comportements de la cohorte à l'étude sont concordants avec ceux de leurs homologues québécois. En 1996, dans les deux familles de programmes à l'étude, Laflamme souligne des tendances similaires; l'écart entre les femmes et les hommes quant au taux de poursuite des études se chiffre à 13 points de pourcentage en techniques administratives et à 10,6 points en techniques physiques (2000 : 128-129).

Par ailleurs, nous observons dans notre cohorte que les étudiants plus jeunes à l'arrivée au collégial (17 ans ou moins) semblent moins pressés à intégrer le marché du travail et conséquemment plus nombreux à poursuivre leurs études (26,9 % contre 9,8 % chez les plus âgés;  $p < 0,05$ ).

Au moment de *La Relance*, les femmes semblent plus pressées de s'introduire sur le marché du travail alors que les hommes sont peut-être plus nombreux à remettre ce choix en question, découvrant en cours de route diverses possibilités de se rendre à l'université. Laflamme parle notamment de l'insécurité des uns par rapport à leur transition professionnelle au sortir du collégial affirmant que certains « préfèrent rester dans le système d'enseignement » (1993 : 99) alors qu'« il semble bien que les femmes préfèrent occuper des emplois à temps partiel plutôt que de poursuivre les études » (Laflamme 2000 : 128).

Dans une étude antérieure sur l'accessibilité au collégial, il nous a aussi été possible de mettre en évidence comment, au sortir du secondaire, les stratégies des femmes sont différentes de celles des hommes, et ce, particulièrement en milieu défavorisé. Ainsi, à capital scolaire comparable, les femmes de milieu défavorisé optent davantage pour une formation technique au collégial, soit 57,0 % contre 49,3 % pour les hommes (Veillette *et al.*, 1993 : 126). Pareil choix de formation collégiale traduit bien chez les jeunes de l'un et l'autre sexe la présence de stratégies différenciées à l'égard du marché du travail.

Pour compléter cette section, deux remarques s'imposent. Il importe de souligner en premier lieu combien toutes les tendances observées pour l'ensemble de la cohorte des nouveaux inscrits de 1992 dans les 38 programmes coopératifs sélectionnés s'avèrent tout à fait similaires à celles décrites à l'échelle du Québec par *La Relance au collégial* de 1997 (MEQ, 1998 : 29-39). Le second commentaire a trait à la difficulté de trouver un

groupe de comparaison adéquat pour la situation des diplômés du collégial. En effet, semblables mesures de l'intégration au marché du travail des diplômés de l'enseignement coopératif ont fait l'objet de travaux dans d'autres provinces au Canada et aux États-Unis. Cependant, comme c'est généralement de bacheliers universitaires dont il est question, les résultats ne sont pas facilement transposables à la situation des diplômés de la formation technique collégiale au Québec.

### **7.2.2 Le cheminement vécu par les diplômés depuis la fin du DEC**

En plus de nous permettre de dresser un bilan exhaustif de la situation des titulaires de DEC quant à leur intégration au marché du travail dix mois après leur sortie des collèges, *La Relance* permet également d'en savoir davantage sur leur vécu depuis le mois de septembre précédant l'enquête, laquelle s'effectue fin mars de chaque année. On peut ainsi comparer pour les deux groupes d'élèves (diplômés en ATE ou en enseignement conventionnel) les projets d'avenir, l'histoire d'emploi depuis la fin du DEC et les conditions d'accès à un emploi à temps plein. De plus, pour ceux qui poursuivent alors des études, il est possible de saisir à quel ordre d'enseignement ils sont inscrits. Notre intention est ici d'explorer certaines modalités de l'influence que peut avoir une formation alternée en ce qu'elle pourrait favoriser le processus de négociation avec les exigences du monde du travail (Dupaquier, 1986 : 65).

#### *7.2.2.1 À la fin du DEC : poursuivre les études ou travailler?*

Au total, trois diplômés sur quatre (75,3 %) indiquent qu'ils avaient l'intention de travailler sans poursuivre des études ou principalement travailler tout en poursuivant des études (tableau 7.1). À l'opposé, un diplômé sur quatre (24,7 %) projette d'étudier à la fin de son DEC. L'on constate également combien les projets planifiés en fin de formation collégiale s'avéraient fort distincts d'une formule pédagogique à l'autre ( $p < 0,05$ ). En ATE, plus nombreux étaient les futurs titulaires de DEC à vouloir travailler (80,9 % contre 71,2 %) alors qu'en contrepartie, ceux en enseignement régulier souhaitaient davantage poursuivre leurs études (28,8 % contre 19,1 %). Rappelons que dans les faits, les diplômés en ATE sont significativement plus nombreux (74,3 % contre 62,8 %) à détenir un emploi.

**TABLEAU 7.1**  
**Les projets d'avenir après le DEC selon la formule pédagogique adoptée et le statut d'étudiant détenu au mois de septembre précédant La Relance (n = 332)**

Projets d'avenir en fin de formation (Q6) <sup>1</sup>	Statut d'étudiant <sup>2</sup> en septembre (Q7)				Formule pédagogique <sup>3</sup>	
	Total	Temps plein	Temps partiel/perfectionnement	Non-étudiant	Coop	Non coop
	%	%	%	%	%	%
Principalement travailler	75,3	18,6	87,5	95,4	80,9	71,2
Principalement étudier/ou autres	24,7	81,4	12,5	4,6	19,1	28,8
Total %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(332)	(86)	(8)	(238)	(141)	(191)

<sup>1</sup> Il s'agit de la réponse fournie à la question suivante : « À la fin de votre année scolaire (...), quels étaient vos projets d'avenir? ». Les six choix de réponse offerts ont été regroupés en deux grandes catégories permettant d'opposer les diplômés désirant principalement travailler à ceux entretenant des projets d'études ou des projets d'une autre nature.

<sup>2</sup> Le statut d'étudiant est établi à partir de la question 7 : « Au mois de septembre (...), laquelle des situations suivantes correspondait le mieux à votre statut d'élève? » La relation entre le statut d'étudiant en septembre et les projets d'avenir définis en fin de formation est statistiquement significative selon le test du chi-carré ( $p < 0,001$ ).

<sup>3</sup> Les projets d'avenir définis aux fins de formation diffèrent de façon significative entre les stagiaires coop et leurs collègues de l'enseignement régulier selon le test du chi-carré ( $p = 0,05$ ).

Nous constatons également que parmi les diplômés qui se déclarent encore étudiants en septembre (quelques mois après la fin du DEC), ceux qui le sont à temps plein souhaitent très majoritairement demeurer aux études et, inversement, les non-étudiants espéraient presque tous (95,4 %) entrer sur le marché du travail.

Soulignons enfin que les tendances observées dans les deux familles de programmes sous analyse sont similaires à celles mises en évidence par Laflamme (2000 : 120-130). Pour la période 1990 à 1996, il observe en effet que le taux de poursuite des études est très variable d'une famille de programmes à l'autre et que des écarts substantiels apparaissent entre les hommes et les femmes à ce titre. Ainsi, c'est en techniques administratives et physiques (par opposition aux techniques artistiques, biologiques et humaines) que sont observés les taux de poursuite des études les plus élevés et que c'est aussi là où les écarts entre les hommes et les femmes sont les plus accusés, soit 35,7 % chez les hommes contre 21,1 % chez les femmes en techniques administratives et 24,5 % contre 20,7 % en techniques physiques et ce, au total de la période (2000 : 129).

Dans notre cas, le taux de poursuite des études n'est pas significativement différent d'une famille de programmes à l'autre comme le montre la figure antérieure 7.2 et, compte tenu des effectifs fort réduits, nous ne pouvons vérifier l'existence de tels écarts entre les hommes et les femmes. Par contre, le taux de poursuite des études observé en techniques physiques (26,2 %) et en techniques administratives (22,9 %) s'avèrent toutefois assez comparables à ceux observés par Laflamme au cours de la période 1990-1996.

En outre, parmi ceux qui poursuivaient des études au mois de septembre précédant La Relance (tableau 7.2), aucune différence significative n'est observée entre les diplômés de la formule coopérative et ceux de la formule conventionnelle quant à l'ordre d'enseignement fréquenté (universitaire ou autre).

**TABLEAU 7.2**  
**L'ordre d'enseignement fréquenté par les titulaires de DEC poursuivant leurs études au mois de septembre précédant La Relance (1996 ou 1997) selon la formule pédagogique adoptée (n = 94)**

Ordre d'enseignement (Q8) <sup>1</sup>	Formule pédagogique <sup>2</sup>		
	Coop	Non coop	Total
	%	%	%
Universitaire	96,8	82,5	87,2
Collégial ou secondaire	3,2	17,5	12,8
Total	100,0	100,0	100,0
	(n)	(63)	(94)

<sup>1</sup> Il s'agit de la réponse fournie à la question suivante : « Parmi les situations suivantes, laquelle correspondait le mieux à votre situation scolaire au mois de septembre (...) ? »

<sup>2</sup> Cette relation n'est pas statistiquement significative selon le test exact de Fisher ( $p = 0,096$ ).

Les tendances québécoises observables depuis le début des années 80 viennent corroborer les observations faites pour notre cohorte à l'étude (MEQ, 1998 : 33-35). D'un côté, la majorité des titulaires de DEC de notre cohorte qui poursuivent des études se dirigent vers l'université (87,2 % contre 85,8 % au Québec au 31 mars 1997). D'un autre côté, la poursuite des études s'avère plus populaire chez les hommes que chez les femmes, soit 30,6 % contre 17,6 % comme nous le montre la figure antérieure 7.2 ( $p = 0,05$ ). Au Québec, les proportions s'établissent à 25,5 % chez les hommes contre

19,8 % chez les femmes au 31 mars 1997 et ce, pour toutes les familles de programmes confondues. Les écarts observés ici entre notre cohorte et la cohorte québécoise relèvent sans doute de la fonction sélective effectuée dans notre cohorte au bénéfice de deux familles de programmes sur une possibilité de cinq.

### 7.2.2.2 L'histoire d'emploi

Si les étudiants ayant fait des stages coop sont plus enclins à occuper un emploi dix mois après l'obtention du DEC, ils ont par ailleurs également été plus stables sur le marché du travail au cours de cette première phase d'insertion professionnelle (tableau 7.3). En effet, alors que 62,4 % des étudiants de la formule coop ont occupé un seul emploi, 51,3 % des étudiants non coop sont dans la même situation. De façon corollaire, davantage de finissants en pédagogie conventionnelle ont occupé deux emplois ou plus (42,4 % comparativement à 29,1 % chez les finissants en ATE;  $p < 0,05$ ).

**TABLEAU 7.3**  
**Histoire d'emploi depuis la fin du DEC selon la formule pédagogique adoptée et le statut d'emploi au moment de La Relance (n = 331)**

Nombre d'emplois occupés (Q9.1) <sup>1</sup>	En emploi à <i>La Relance</i> <sup>2</sup>			Formule pédagogique <sup>3</sup>			
	Oui	Non	Total	Coop	Non coop	Total	
	%	%	n	%	%	n	
0	0,4	29,9	24	8,5	6,3	24	
1	59,1	46,8	186	62,4	51,3	186	
2	30,3	13,0	87	21,3	29,8	87	
3	7,1	6,5	23	5,7	7,9	23	
4	2,4	3,9	9	0,7	4,2	9	
5	0,4	—	1	1,4	0,6	2	
6	0,4	—	1	—	0,5	1	
Total	%	100,0	100,0	(331)	100,0	100,0	(332)

<sup>1</sup> Il s'agit de la réponse à la question suivante : « Combien d'emplois avez-vous eus entre le moment où vous avez quitté l'école en (...) et le 31 mars (...) ? ».

<sup>2</sup> Cette relation est statistiquement significative selon le test Linear-by-Linear ( $p < 0,001$ ).

<sup>3</sup> Cette relation est statistiquement significative selon le test Linear-by-Linear ( $p = 0,026$ ).

Si la taille des effectifs le permettait, il serait également pertinent d'apprécier comment s'effectue la primo-insertion sur le marché du travail dans chacune des deux familles de programmes. Car, comme le souligne Laflamme, à chaque type de diplôme correspond



un certain « pouvoir » différentiel d'insertion sur le marché du travail. Ainsi, les techniques physiques (et biologiques) se distinguent des autres familles de programmes en permettant à leurs titulaires de DEC de s'inscrire davantage dans les exigences du marché de l'emploi. Les techniques administratives se retrouvent, au contraire, entre 1990 et 1996, avec un grand nombre de diplômés dont le pouvoir d'insertion est faible (2000 : 129-130). Une analyse de l'histoire d'emploi de nos répondants pourrait être révélatrice à cet égard mais, faute d'effectifs suffisants, notre attention ne porte que sur les diagnostics d'ensemble.

Parmi ceux qui n'occupent pas d'emploi au moment de *La Relance*, une forte proportion (46,8 %) ont occupé un seul emploi pendant l'année précédente alors que 23,4 % en ont occupé deux ou plus. Chez ceux qui ont un emploi au moment de l'entrevue téléphonique, trois sur cinq (59,1 %) ont occupé un seul emploi. Ces données illustrent à nouveau jusqu'à quel point l'insertion professionnelle est une réalité complexe et qu'il est pertinent d'examiner d'autres conditions survenues au cours de la période de dix mois écoulée entre la fin du DEC et *La Relance*. Il est indéniable que l'on assiste à un allongement de la période d'insertion même dans des programmes techniques qui qualifient pour l'emploi, et que des facteurs structurels, au-delà de la conjoncture économique, y contribuent pour beaucoup (Trottier, 2000 : 55).

### 7.2.2.3 *Le statut d'emploi et les conditions d'accès à un emploi à temps plein*

Le tableau 7.4 permet de comparer les conditions d'accès à un emploi à temps plein chez les diplômés interviewés suivant la formule pédagogique à laquelle ils ont été exposés. Concernant le taux de diplômés en emploi parmi les 331 répondants à l'étude, on constate que l'ensemble des diplômés en ATE bénéficient d'un avantage de près de 12 points de pourcentage sur ceux de l'enseignement conventionnel, soit un taux d'emploi de 74,3% contre 62,8 % ( $p < 0,05$ ). Cet avantage de l'ATE ne peut cependant pas être confirmé pour les femmes et les hommes considérés séparément (au seuil de 0,05) en raison probablement de la taille trop réduite des effectifs en cause.

En ce qui concerne le taux d'emploi à temps plein et le taux d'emploi à temps plein lié à la formation, nous n'observons pas de différences significatives entre les deux formules

pédagogiques tant chez l'ensemble des répondants que chez les hommes ou les femmes considérés séparément. Le taux d'emploi à temps plein chez les diplômés en emploi ( $n = 224$ ) se chiffre à 90,2 % au total alors que le taux d'emploi à temps plein lié à la formation chez les 202 diplômés concernés se situe à 78,7 %.

Lorsque l'on examine un autre indicateur pouvant témoigner des difficultés d'insertion professionnelle, soit le temps de recherche pour dénicher un emploi à temps plein, l'on constate que la situation semble plus avantageuse pour les diplômés de l'ATE. Le délai médian est de trois semaines en enseignement coopératif comparativement à huit en enseignement conventionnel ( $p < 0,05$ ).

C'est cependant chez les hommes que la formule en alternance procure un net avantage puisqu'elle permet de diminuer de près de la moitié le nombre moyen de semaines consenties (4,5 semaines en ATE contre 9,4 en enseignement conventionnel) et des trois-quarts le nombre médian de semaines consenties ( $p < 0,05$ ). Quant aux femmes, les différences observées entre les deux formules pédagogiques ne sont pas statistiquement significatives.

Considérant maintenant le salaire hebdomadaire moyen déclaré par les diplômés qui travaillent à temps plein ( $n = 194$ ), nous observons que l'enseignement coopératif entraîne des avantages salariaux chez les filles seulement. Celles ayant opté pour l'enseignement coopératif bénéficient en effet d'un écart salarial hebdomadaire moyen de 100 \$ (soit 428 \$ comparativement à 328 \$ chez leurs consœurs issues de l'enseignement régulier;  $p = 0,001$ ).

Par contre, lorsque nous utilisons le salaire hebdomadaire médian comme indicateur, nous constatons que des différences significatives apparaissent à la fois chez les femmes et chez l'ensemble des diplômés travaillant à temps plein ( $p < 0,05$ ). D'une part, l'ensemble des diplômés ayant été exposés à l'ATE bénéficient d'un salaire médian supérieur à celui de leurs collègues de l'enseignement régulier (soit 450 \$ contre 390 \$). D'autre part, les femmes ayant été exposées à l'ATE déclarent un salaire hebdomadaire médian de 428\$ comparativement à 315 \$ chez leurs consœurs de l'enseignement régulier.

**TABLEAU 7.4**  
**Les conditions d'accès à un emploi à temps plein chez les diplômés ayant**  
**participé à *La Relance* en 1996 ou en 1997 selon la formule pédagogique adoptée**

	Enseignement						
	Coopératif <sup>1</sup>		Non coopératif <sup>1</sup>		Total		(p)
	Taux	(n)	Taux	(n)	Taux	(n)	
<b>♦ Taux d'emploi (%)<sup>2</sup></b>							
Femmes	83,1	(65)	69,9	(83)	75,7	(148)	0,063 <sup>a</sup>
Hommes	66,7	(75)	57,4	(108)	61,2	(183)	0,204 <sup>a</sup>
Total	74,3	(140)	62,8	(191)	67,7	(331)	0,028 <sup>a</sup>
<b>♦ Taux d'emploi à temps plein (%)</b>							
Femmes	87,0	(54)	86,2	(58)	86,6	(112)	0,901 <sup>a</sup>
Hommes	94,0	(50)	93,5	(62)	93,8	(112)	0,914 <sup>a</sup>
Total	90,4	(104)	90,0	(120)	90,2	(224)	0,920 <sup>a</sup>
<b>♦ Taux d'emploi à temps plein lié à la formation (%)</b>							
Femmes	83,0	(47)	74,0	(50)	78,4	(97)	0,282 <sup>a</sup>
Hommes	85,1	(47)	74,1	(58)	79,0	(105)	0,169 <sup>a</sup>
Total	84,0	(94)	74,1	(108)	78,7	(202)	0,087 <sup>a</sup>
<b>♦ Temps de recherche pour un emploi à temps plein (semaines)</b>							
◇ Nombre moyen	<b>Semaines</b>		<b>Semaines</b>		<b>Semaines</b>		
Femmes	9,1	(29)	11,9	(30)	10,5	(59)	0,437 <sup>b</sup>
Hommes	4,5	(30)	9,4	(39)	8,0	(69)	0,010 <sup>b</sup>
Total	6,8	(59)	10,5	(69)	8,8	(128)	0,055 <sup>b</sup>
◇ Nombre médian							
Femmes	4,0	(29)	7,0	(30)	4,0	(59)	0,163 <sup>c</sup>
Hommes	2,0	(30)	8,9	(39)	4,0	(69)	0,002 <sup>c</sup>
Total	3,0	(59)	8,0	(69)	4,0	(128)	0,002 <sup>c</sup>
<b>♦ Salaire hebdomadaire (dollars)</b>							
◇ Salaire moyen	<b>Dollars</b>		<b>Dollars</b>		<b>Dollars</b>		
Femmes	428 \$	(47)	328 \$	(49)	377 \$	(96)	0,000 <sup>b</sup>
Hommes	535 \$	(43)	541 \$	(55)	538 \$	(98)	0,850 <sup>b</sup>
Total	479 \$	(90)	441 \$	(104)	458 \$	(194)	0,124 <sup>b</sup>
◇ Salaire médian							
Femmes	428 \$	(47)	315 \$	(49)	351 \$	(96)	0,000 <sup>c</sup>
Hommes	480 \$	(43)	560 \$	(55)	520 \$	(98)	0,567 <sup>c</sup>
Total	450 \$	(90)	390 \$	(104)	424 \$	(194)	0,044 <sup>c</sup>

<sup>1</sup> Toutes ces différences ont été testées à l'aide des tests appropriés : (test de différence de proportions)<sup>a</sup>; (T-test)<sup>b</sup>; (test de Mann-Whitney)<sup>c</sup>.

<sup>2</sup> C'est la définition établie par le Ministère pour déterminer le taux de diplômés en emploi qui est ici retenue (MEQ, 1997d : 9 – 11). Ainsi, seuls les diplômés ayant déclaré occuper un emploi rémunéré à la date de référence alors qu'ils ne se trouvaient pas par ailleurs inscrits aux études à temps plein (n = 224) se trouvent inclus aux présents calculs. Précisons que lorsque la situation se présente, les trois premiers emplois déclarés en entrevue se trouvent pris en considération.

Pareil avantage salarial des diplômés en ATE a déjà été observé chez des bacheliers universitaires par plusieurs auteurs (Audet, 1995; Mann et Gilbert, 1995; Darch, 1995; Rowe, 1992; Brown, 1976; Yensco, 1970). Par contre, d'autres ont pour leur part mis en évidence soit un avantage plutôt négligeable (Wessels et Pumphrey, 1996), soit aucun avantage significatif (Phillips, 1978; Gore, 1972). Certains ont par ailleurs observé que l'avantage salarial initial des diplômés ATE s'estompait rapidement après l'entrée sur le marché du travail (Rowe, 1992; Brown, 1976).

Pour leur part, les travailleurs masculins à temps plein gagnent en moyenne 538 \$ par semaine reflétant ainsi un écart salarial substantiel de 161 \$ par rapport aux femmes de leur cohorte d'appartenance lesquelles gagnent en moyenne 377 \$ par semaine. Cet écart salarial entre les hommes et les femmes apparaît supérieur à celui observé en 1996 (87 \$) et en 1997 (102 \$) pour les cohortes québécoises (MEQ, 1998 : 35; MEQ, 1997d : 35). L'écart salarial entre les sexes est, par contre, de moitié moins important ( $p = 0,01$ ) chez ceux qui ont profité de la formule coopérative (107 \$) que chez ceux qui ont opté pour l'enseignement régulier (213 \$).

### **7.2.3 Le vécu en insertion des diplômés en emploi selon la formule pédagogique : leur degré de satisfaction**

L'enquête *La Relance* permet également de connaître certaines perceptions des diplômés quant à diverses questions ayant trait à leur degré de satisfaction (tableau 7.5). Trois dimensions retiennent tour à tour l'attention : 1) l'adéquation formation-emploi; 2) la pertinence du choix de formation effectué; 3) les possibilités d'avancement offertes par l'emploi occupé. Si les deux premières dimensions sollicitent du répondant une évaluation faite de façon rétrospective, la dernière s'avère au contraire requérir une évaluation de la situation présente d'emploi et de ses perspectives d'avenir.

Les questions posées concernent, d'une part, le degré d'utilité des connaissances et des expériences acquises à l'école quant à la façon de travailler actuellement (Q19.1). On s'intéresse également à la perception qu'ont les répondants à propos du degré de correspondance entre l'emploi actuellement occupé et la formation reçue au collégial (Q22). Une autre question renvoie, d'autre part, plutôt à la perception qu'entretient le

répondant relativement à la pertinence du choix de programme d'études antérieurement effectué à son arrivée au collégial étant donné l'expérience du marché du travail maintenant acquise (Q19.3). Deux dernières questions retiennent également l'attention, soit la perception des possibilités d'avancement offertes par l'emploi occupé au moment de l'entrevue téléphonique, tant au plan salarial (Q20) qu'à celui du développement personnel (Q21).

Les résultats obtenus sont relativement explicites quant à la première dimension traitant de l'adéquation entre la formation reçue et l'emploi occupé. Pour ce qui est des connaissances et des expériences acquises au cégep, une plus forte proportion d'étudiants de la formule coopérative les estiment très utiles ou plutôt utiles (88,4 % contre 72,5 % pour la formule conventionnelle;  $p < 0,01$ ). À l'opposé, 11,7 % des étudiants de l'enseignement régulier jugent les connaissances acquises très inutiles comparativement à la moitié moins chez les ex-stagiaires coop (4,8 %). L'évaluation de la correspondance de l'emploi occupé avec la formation reçue effectuée par les titulaires de DEC de l'une ou l'autre formule pédagogique témoigne toutefois de différences non significatives. Nous verrons cependant ultérieurement que lorsque l'ensemble des répondants sont pris en considération ( $n = 331$ ), les ex-stagiaires en ATE livrent une perception davantage positive que leurs collègues de l'enseignement régulier ( $p = 0,009$ ). Si le niveau de satisfaction exprimé par les étudiants au regard de la formation reçue est utilisé comme un *indice du sentiment d'intégration* comme l'ont fait avant nous d'autres chercheurs (Le Bart et Merle, 1997; Cohen-Scali, 2000), il apparaît que les étudiants en enseignement coopératif semblent manifester d'un sentiment d'intégration plus marqué.

Rappelons cependant l'importance de relativiser les données fournies par *La Relance* sur l'adéquation formation-emploi comme l'a à juste titre indiqué Trottier (2000) dans une analyse similaire traitant toutefois de la situation des diplômés universitaires. Il souligne que les travaux pour l'ordre universitaire indiquent que les diplômés n'ont pas nécessairement une représentation uniforme de la relation formation-emploi; certains réfèrent à des compétences générales, d'autres à des compétences particulières liées à la spécialisation (Trottier, 2000 : 50).

**TABLEAU 7.5**  
**Degré de satisfaction exprimé sur différentes dimensions par les titulaires de DEC en emploi au moment de *La Relance* selon la formule pédagogique adoptée (n = 224)<sup>1</sup>**

Dimension Question	Choix de réponse	Formule pédagogique			Test du $\chi^2$  p	
		Coop	Non coop	Total		
		(n = 104) %	(n = 120) %	(n = 224) %		
<b>1. Adéquation formation-emploi</b>						
Q19.1	Emploi occupé et utilité des connaissances et expériences acquises à l'école	Très utiles	41,3	23,3	31,7	0,005
		Plutôt utiles	47,1	49,2	48,2	
		Plutôt inutiles	6,7	15,8	11,6	
		Très inutiles	4,8	11,7	8,5	
		Total	100,0	100,0	100,0	
Q22	Emploi à temps plein ou partiel lié à la formation reçue	Oui, exactement	43,3	31,7	37,1	0,058
		Oui, en partie	38,5	38,3	38,4	
		Non, peu lié	9,6	9,2	9,4	
		Non, pas lié	8,7	20,8	15,2	
		Total	100,0	100,0	100,0	
<b>2. Pertinence du choix de formation effectué en 1992</b>						
Q19.3	Étant donné l'expérience acquise, ... referait le choix du même programme	Oui	87,5	83,3	85,3	0,200
		Non	6,7	13,3	10,3	
		Ne sait pas	5,8	3,3	4,5	
		Total	100,0	100,0	100,0	
<b>3. Possibilités d'avancement</b>						
Q20 <sup>2</sup>	Emploi offrant des possibilités d'augmentation de salaire... et les attentes...	Très en accord	38,5	38,3	38,4	0,581
		Plutôt en accord	43,3	36,7	39,7	
		Plutôt en désaccord	11,5	14,2	12,9	
		Totalement en désaccord	6,7	10,8	8,9	
		Total	100,0	100,0	100,0	
Q21	Emploi offrant des possibilités de développement personnel... et les attentes...	Très en accord	50,0	43,3	46,4	0,721
		Plutôt en accord	32,7	34,2	33,5	
		Plutôt en désaccord	10,6	14,2	12,5	
		Totalement en désaccord	6,7	8,3	7,6	
		Total	100,0	100,0	100,0	

<sup>1</sup> Dans le but d'uniformiser le nombre de répondants considérés pour cette analyse de satisfaction, seul le premier emploi déclaré est pris en considération et ce, chez ceux détenant un statut d'emploi d'après la question 10A (n = 224).

<sup>2</sup> Par rapport aux dimensions évaluées, seule la question salariale apparaît significativement liée au sexe du répondant selon le test de chi-carré (p = 0,004). Ainsi, les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à occuper un emploi offrant selon eux des possibilités d'augmentation de salaire correspondant à leurs attentes.

Il ne s'agit donc pas d'une « mesure objective » de la relation formation-emploi mais plutôt d'une mesure « pour le moins fragile » de la relation formation-emploi ou encore d'une mesure « très relative et discrétionnaire » comme l'ont d'ailleurs également souligné Pageau et Chenard (1991 : 233). L'enquête fait en effet appel aux *perceptions* des diplômés et ce, dix mois seulement après l'obtention officielle du DEC.

La question traitant de la pertinence du choix de formation antérieurement effectué en 1992 procure des résultats fort explicites puisqu'une très forte majorité de diplômés choisiraient à nouveau le même programme d'études (85,3%) et ce, quelle que soit la formule pédagogique choisie au collégial. La très grande majorité des diplômés reconduiraient donc le même choix de programme d'études si c'était à refaire. Les stages rémunérés ne modulent donc pas différemment le jugement porté après dix mois d'expérience acquise sur le marché du travail.

Quant à elle, l'évaluation des possibilités d'avancement offertes par l'emploi occupé ne fait pas apparaître d'avantages comparatifs imputables à la formule coopérative. Qu'il s'agisse des possibilités d'augmentation du salaire ou encore des possibilités de développement personnel auxquelles ils s'attendaient, aucune différence significative n'est observable entre les diplômés des deux formules pédagogiques et ce, après un laps de temps consacré à l'intégration professionnelle fort réduit, faut-il le rappeler.

### **7.3 L'insertion professionnelle des diplômés : deux analyses multivariées**

Le dernier volet de ce chapitre vise à jauger l'importance relative de l'environnement pédagogique (enseignement coopératif ou régulier) dont a bénéficié le diplômé dans la prédiction de deux indicateurs d'insertion professionnelle. Il s'agit en l'occurrence, dix mois après l'obtention du diplôme convoité, de déterminer les facteurs associés au fait de détenir ou non un emploi à temps plein, d'une part, et au fait de détenir un emploi à temps plein lié ou non à la formation reçue au collégial, d'autre part. Précisons que contrairement aux analyses effectuées au précédent volet descriptif où nous respectons les définitions opérationnelles de *La Relance au collégial*, les présentes analyses secondaires seront effectuées en considérant, comme l'on fait avant nous d'autres

auteurs (Bourdon et Cleaver, 2000), le plus grand nombre possible de diplômés de la cohorte à l'étude se destinant au marché du travail.

Aussi, afin d'assurer une puissance statistique plus grande aux analyses explicatives qui vont suivre, de l'ensemble des répondants ayant clarifié leur statut d'élève au moment de *La Relance* (question 1), seuls les diplômés inscrits à temps plein aux études ( $n = 78$ ) seront exclus (voir le tableau 4.2 au chapitre 4). Nous estimons que la situation de tels diplômés encore aux études à temps plein risque d'être atypique et peut brouiller les analyses sur les conditions d'insertion au travail des finissants. Les résultats qui suivent doivent enfin être considérés en prenant en compte des limites inhérentes liés à l'utilisation de données à très court terme, soit une période de moins d'un an, pour traiter de la transition du système éducatif au système productif de jeunes titulaires de DEC.

À la différence des analyses multivariées portant sur la réussite scolaire au chapitre précédent, on dispose de peu de repères théoriques ayant modélisé les facteurs favorables à une insertion socioprofessionnelle réussie à partir des données de *La Relance au collégial* (Bourdon, 1994; Bourdon et Cleaver, 2000). De plus, les travaux publiés sur l'enseignement coopératif au regard de ses présumés avantages sur l'insertion professionnelle des diplômés, en plus de considérer généralement l'ordre universitaire, demeurent parcellaires et davantage de nature qualitative (Rowe, 1976; Audet, 1995; Darch, 1995; Mann et Gilbert, 1995; Ricks et Van Gyn, 1997).

Avant d'examiner successivement les résultats obtenus aux analyses multivariées réalisées, il est utile de comprendre les raisons justifiant le choix des variables retenues. Après avoir décrit les deux variables dépendantes à modéliser et commenté la relation qu'elles entretiennent entre elles, nous poursuivons en présentant les variables explicatives explorées, insistant particulièrement sur celles qui n'ont pas été introduites au chapitre précédent dans les modèles sur la réussite des études. S'agissant maintenant de modéliser deux indicateurs de la primo-insertion des titulaires de DEC, on se doit de considérer l'influence d'un nouveau facteur explicatif. Il s'agit, comme nous l'avons exposé au chapitre présentant notre modèle d'analyse, d'une information synthèse de l'ensemble du parcours scolaire effectué au collégial, en l'occurrence la réussite ou non de la totalité des cours suivis.



### **7.3.1 Le choix des diverses variables**

#### *7.3.1.1 Les variables dépendantes retenues et les relations existant entre elles*

Tel que déjà annoncé, nous examinons à l'aide de la régression logistique, tour à tour deux indicateurs classiques de la primo-insertion des titulaires de DEC issus des données de *La Relance au collégial* : 1) la détention ou non d'un emploi à temps plein (30 heures et plus par semaine) au moment de l'entrevue téléphonique (VD\_Tr30h3); 2) la détention ou non d'un emploi à temps plein lié en tout ou en partie à la formation collégiale reçue (VD\_EmpFo3). Le choix de ces indicateurs est dicté par les pratiques d'évaluation du rendement qui se sont peu à peu imposées chez les intervenants scolaires et que les enquêtes de *La Relance au collégial* ont largement contribué à faire connaître.

L'emploi idéal est encore vu comme un poste à temps plein salarié, ce que traduit d'ailleurs les représentations qui demeurent très prégnantes chez les moins de 30 ans comme nous l'avons indiqué précédemment. Pour les fins de l'analyse, l'occupation d'un emploi à plein temps, qu'il soit sur une base permanente ou temporaire, a été recodé 1 et toutes les autres situations, soit un emploi à temps partiel et le non-emploi, ont été recodées 0.

Le second indicateur renvoie à l'évaluation du degré de correspondance entre l'emploi détenu et la formation suivie au collégial dans le programme où le candidat a décroché un diplôme terminal (DEC). Alors que deux situations ont obtenu le code 1 (emploi à temps plein lié exactement ou lié en partie), toutes les autres ont reçu le code 0 (emploi à temps partiel, peu importe l'appréciation de la formation, et le non-emploi). Soulignons enfin que bien que la corrélation entre les deux variables dépendantes explorées soit élevée ( $V$  de Cramer = 0,653\*\*\*), il y a, nous semble-t-il, intérêt à considérer les résultats procurés par chacune des analyses étant entendu que les deux indicateurs choisis reflètent des présumés avantages comparatifs maintes fois cités dans les débats entourant l'ATE.

### 7.3.1.2 Les variables indépendantes et de contrôle

Cinq variables relevant de trois dimensions distinctes ont été retenues pour procéder aux analyses multivariées. Le tableau 7.6 précise le niveau de mesure de chacune d'entre elles et définit la codification retenue aux fins des analyses. Les trois premières variables représentent respectivement la première dimension (l'environnement pédagogique tel que mesuré par la réalisation ou non d'au moins un stage coop) et la deuxième dimension (deux variables démographiques, soit le sexe et l'âge) explorées.

**TABLEAU 7.6**  
**Liste des variables indépendantes et de contrôle incluses dans les régressions logistiques sur l'insertion professionnelle**

<i>Dimension</i>	<i>Libellé</i>	<i>Niveau de mesure</i>	<i>Description</i>
Variable <sup>1</sup>			
<b><i>Environnement pédagogique</i></b>			
1. ZstagiRL (Vi)	Avoir fait au moins un stage coop	Dichotomique	Codée 1 si stagiaire; 0 si non
<b><i>Démographique</i></b>			
2. SexeRL (V de C)	Sexe de l'élève	Dichotomique	Codée 1 si sexe féminin; 0 si masculin
3. Âge (V de C)	Âge de l'élève	Continue	Âge en années (variant de 15 à 38 ans)
<b><i>Réussite scolaire au terme du collégial</i></b>			
4. VD_TxCrP (V de C)	Avoir réussi ou non la totalité des cours suivis dans le programme et le collège initialement choisis à l'automne 1992	Dichotomique	Codée 1 si oui; 0 si non
5. PhyAdmRL (V de C)	Famille de programmes du diplôme obtenu	Dichotomique	Codée 1 si diplôme en techniques administratives; 0 si diplôme en techniques physiques

<sup>1</sup> Nom apparaissant dans la banque de données. Se trouve également précisé entre parenthèses s'il s'agit d'une variable indépendante (Vi) ou d'une variable de contrôle (V de C).

La troisième dimension comporte quant à elle deux variables qui mesurent la réussite finale au collégial. L'une constitue une appréciation du rendement scolaire cumulé dans le programme d'études qu'il vient de compléter. Plus précisément, il s'agit de la réussite

ou non de la totalité des cours suivis au collégial dans le programme et le collège où il a effectué sa première inscription. Il s'agit d'une variable dichotomique. L'autre correspond à la famille de programmes du diplôme obtenu, soit un DEC dans l'un des programmes de techniques physiques (code 0) ou un DEC dans l'un des programmes de techniques administratives (code 1).

### **7.3.2 Les caractéristiques des sujets à l'étude**

Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, au total 332 diplômés de la cohorte initiale ont répondu au questionnaire administré dans le cadre de *La Relance au collégial*. Ainsi, parmi les 400 sortants diplômés de la cohorte à l'étude ( $n = 800$ ) considérés éligibles soit à l'une soit à l'autre des éditions de *La Relance* (1994-1995 ou 1995-1996), certains d'entre eux ( $n = 68$ ) n'ont pas accepté de participer ou n'ont pu être joints lors de l'opération s'adressant à leur promotion respective. Dans le but de vérifier si ces non-répondants ont pu engendrer des biais susceptibles d'entacher les résultats obtenus aux analyses qui suivent, nous avons colligé les informations pertinentes au tableau 7.7 de sorte qu'il devient possible de comparer leur profil à celui se dégageant de leurs collègues ayant participé à l'enquête.

Soulignons d'abord que la majorité des répondants (57,7 %) sont issus de l'enseignement régulier alors que 42,3 % d'entre eux ont été au contraire exposés à l'enseignement coopératif. Ces derniers se trouvent légèrement surreprésentés parmi les participants à *La Relance* comparativement à la situation observée au tableau 6.24 (42,3 % contre 36,8 %) au chapitre précédent en raison précisément de la propension de la clientèle en alternance à davantage persévérer jusqu'au diplôme.

Parmi les 332 sujets, 44,7 % sont des filles et 55,3 % des garçons. Au total, 87,6 % des diplômés étaient âgés de 17 ans et moins à leur inscription au collégial, alors que 12,4 % étaient âgés de 18 ans et plus. Le profil démographique des non-répondants à *La Relance* reflète quant à lui des tendances habituellement observées dans les enquêtes et les sondages, soit une sous-représentation de participants masculins et de candidats plus âgés.

**TABEAU 7.7**  
**Comparaison des caractéristiques<sup>1</sup> des sujets à l'étude (n = 332) et des non-répondants à *La Relance* (n = 68)**

Dimension Variable	Sujets (%)	
	À l'étude (n = 332)	Non-répondants (n = 68)
<b>Environnement pédagogique</b>		
<b>1. Formule pédagogique</b>		
Alternance travail-études	42,3	42,6
Enseignement régulier ou conventionnel	57,7	57,4
<b>Démographique</b>		
<b>2. Sexe</b>		
Féminin	44,7	39,7
Masculin	55,3	60,3
<b>3. Âge à l'arrivée au collégial</b>		
17 ans et moins	87,6	82,4
18 ans et plus	12,4	17,6
<b>Réussite au terme du collégial</b>		
<b>4. Taux final de cours réussis<sup>2</sup></b>		
Entre 78 et 94 %	22,6	29,4
Entre 95 et 99 %	27,7	22,1
100 %	49,7	48,5
Moyenne (Écart-type)	96,7 (4,7)	96,0 (5,5)
<b>5. Famille de programmes du diplôme obtenu</b>		
Techniques physiques	56,5	54,4
Techniques administratives	43,5	45,6
<b>Variables dépendantes (n = 253)<sup>3</sup></b>		
<b>6. Avoir ou non un emploi à temps plein au moment de <i>La Relance</i></b>		
À temps plein (30 heures et +/-semaine) sur une base permanente ou temporaire	79,8	nd
À temps partiel (moins de 30 heures/semaine) ou sans emploi	20,2	nd
<b>7. Avoir ou non un emploi à temps plein lié à la formation reçue</b>		
Avoir un emploi à temps plein lié en tout ou en partie à la formation reçue	62,8	nd
Ne pas avoir un emploi à temps plein lié à la formation reçue	37,2	nd

<sup>1</sup> Quoique éligibles, quelque 68 sortants et sortantes diplômés n'ont pas participé à la *Relance au collégial* de 1996 ou de 1997.

<sup>2</sup> Il est exclusivement question des cours suivis dans le programme et l'établissement initialement choisis à l'automne 1992.

<sup>3</sup> D'une part, un seul participant à *La Relance* n'a pas répondu à quelques questions sur l'emploi occupé de sorte qu'il se trouve exclu des analyses multivariées. D'autre part, les 78 répondants ayant déclaré poursuivre des études à temps complet au moment de *La Relance* n'étant pas clairement en transition de l'école au travail se sont également trouvés exclus des analyses multivariées sur la question.

Au regard de la réussite au terme du collégial, il importe de souligner qu'aucune différence statistiquement significative n'est observée au regard du taux moyen de cours réussis entre les deux groupes (96,7 % contre 96,0 %). De la même manière, l'on constate que les non-répondants à *La Relance* se distribuent de façon attendue entre les deux familles de programmes, soit 54,4 % en techniques physiques et 45,6 % en techniques administratives.

Enfin, le tableau 7.7 montre les distributions des fréquences pour les deux indicateurs de l'insertion professionnelle soumis aux analyses d'ajustement multiple qui suivent. Parmi tous les répondants qui ne se trouvaient pas au moment de *La Relance* inscrits aux études à temps plein ( $n = 253$ )<sup>94</sup>, 79,8 % détiennent un emploi à temps plein sur une base permanente ou temporaire. À l'opposé, 20,2 % détiennent un emploi à temps partiel ou se retrouvent sans emploi. Par ailleurs, 62,8 % estiment détenir un emploi lié en totalité ou en partie à la formation reçue alors que 37,2 % estiment qu'ils sont confrontés à la situation inverse.

Avant d'analyser les résultats obtenus aux régressions logistiques, voyons comment les variables (indépendante ou de contrôle) sélectionnées se trouvent associées ou non à chacun des deux indicateurs d'insertion professionnelle. Le tableau 7.8 permet un examen exhaustif de l'association entre toutes les paires de variables à l'étude. L'attention sera toutefois exclusivement portée sur les coefficients d'association statistiquement significatifs.

Le fait d'occuper ou non un emploi à temps plein ( $Y_1$ ) se trouve associé à une seule des variables (indépendante ou de contrôle) sur cinq au seuil de 5 %. Il s'agit de la famille de programmes du diplôme obtenu ( $X_5$ ). Pour sa part, la seconde variable dépendante ( $Y_2$ ) mesurant le fait de détenir ou non un emploi à temps plein lié au domaine de formation est significativement associée au fait d'avoir ou non réalisé un stage coopératif ( $X_1$ ), à l'âge d'arrivée au collégial ( $X_3$ ) et à la famille de programmes du diplôme obtenu ( $X_5$ ).

**TABLEAU 7.8**

**Association<sup>1</sup> entre toutes les paires de variables (dépendantes, indépendantes et de contrôle) incluses dans les régressions logistiques sur l'insertion professionnelle (n = 253)**

	Y <sub>1</sub> (dép.)	Y <sub>2</sub> (dép.)	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>
Y <sub>1</sub> (dép.)	1,000						
Y <sub>2</sub> (dép.)	0,653***	1,000					
X <sub>1</sub>	0,075	0,131*	1,000				
X <sub>2</sub>	0,039	0,032	0,010	1,000			
X <sub>3</sub>	0,210	0,168**	0,079	0,109	1,000		
X <sub>4</sub>	0,016	0,061	0,192**	0,122	0,112	1,000	
X <sub>5</sub>	0,179**	0,159*	0,095	0,590***	0,097	0,041	1,000

<sup>1</sup> Pour des fins de comparaison, l'association entre toutes les paires de variables a été mesurée à l'aide du coefficient de Cramer (V), et ce, quel que soit le niveau de mesure des variables.

Y<sub>1</sub> : Avoir ou non un emploi à temps plein; Y<sub>2</sub> : Avoir ou non un emploi à temps plein lié au domaine de formation; X<sub>1</sub> : Avoir ou non fait au moins un stage coopératif; X<sub>2</sub> : Sexe de l'élève; X<sub>3</sub> : L'âge à l'arrivée au collégial; X<sub>4</sub> : Avoir ou non réussi la totalité des cours suivis dans le programme et l'établissement initialement choisis; X<sub>5</sub> : Famille de programmes du diplôme obtenu.

Soulignons enfin qu'à l'exception de la forte association observée entre les deux variables dépendantes (0,653\*\*\*) et celle entre le sexe et la famille de programmes (0,596\*\*\*), l'ensemble des coefficients d'association demeurent relativement faibles.

### **7.3.3 L'occupation d'un emploi à temps plein**

#### **7.3.3.1 Les principaux facteurs associés**

Un modèle de régression logistique (tableau 7.9) n'incluant que la variable dichotomique avoir fait au moins un stage coop ou non suggère que l'obtention d'un emploi à temps plein n'est pas plus probable pour un collégien ayant à son actif au moins un stage coopératif. Le modèle obtenu est non significatif, particulièrement peu ajusté ( $\chi^2 = 1,44$ ;  $p = 0,23$ ) et peu efficace pour prédire le fait d'avoir ou non un emploi à temps plein dix mois après l'obtention du DEC ( $R^2 = 0,009$ ). Le taux d'amélioration du classement des sujets s'avère d'ailleurs nul.

<sup>94</sup> Les 78 répondants ayant déclaré poursuivre des études à temps complet au moment de *La Relance* n'étant pas clairement en transition de l'école au travail se sont trouvés exclus des analyses multivariées.

**TABLEAU 7.9**  
**Régression logistique : avoir un emploi à temps plein – 30 heures et +/-semaine – (VDTr30h3) – (n = 253)**

Dimensions Variables indépendantes	Modèle 1			Modèle 2		
	b	e <sup>b</sup>	R	b	e <sup>b</sup>	R
<b>Constante</b>	1,22***			3,25***		
<b>1. Environnement pédagogique</b>						
Avoir fait au moins un stage coop	0,38	1,47	0,00	0,38	1,46	0,00
<b>2. Démographique</b>						
Sexe féminin				0,62	1,86	0,02
Âge				- 0,10	0,91	- 0,08
<b>3. Réussite au collégial</b>						
Avoir réussi la totalité des cours <sup>1</sup>				0,00	1,00	0,00
Diplôme en techniques administratives				- 1,20**	0,30**	- 0,15
<b>Ajustement du modèle</b>						
$\chi^2$ pour le modèle	1,44 (dl = 1); p = 0,2310			14,49 (dl = 5); p = 0,0128		
$\chi^2$ pour la nouvelle dimension	—			13,05 (dl = 4); p = 0,0110		
Qualité de l'ajustement du modèle <sup>a</sup>	—			p = 0,6743		
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,009			0,088		
<b>Efficacité du modèle</b>						
Taux de classement (%) <sup>b</sup>	79,84			78,66		
Taux d'amélioration du classement (%) <sup>c</sup>	0,00			- 1,48		

<sup>1</sup> Il est exclusivement question des cours suivis dans le programme et l'établissement initialement choisis à l'automne 1992.

<sup>a</sup> Selon le test de Hosmer et Lemeshow (1989).

<sup>b</sup> Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

<sup>c</sup> Ce taux de variation est calculé par rapport à la proportion d'élèves situés dans la catégorie modale (79,84 %).

\* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01; \*\*\* p ≤ 0,001.

De surcroît, le second modèle, comprenant outre la formule pédagogique les quatre autres facteurs explorés, procure des résultats à peine plus satisfaisants. En effet, ce modèle présente un ajustement encore assez faible ( $R^2 = 0,088$ ) mais s'avère significatif ( $\chi^2 = 14,49$ ; p = 0,01). Il n'améliore toutefois pas le classement des sujets.

Si le fait d'avoir vécu au moins un stage coop s'avère toujours non significatif, les résultats indiquent par ailleurs que le fait de détenir un diplôme en techniques administratives entraîne une réduction des chances estimées d'occuper un emploi à temps plein de 70 % ( $e^{\beta} = 0,30^{**}$ ) dix mois après la fin des études collégiales. Le type de diplôme constitue donc le seul facteur explicatif retenu ( $R = - 0,15$ ).

### 7.3.3.2 La probabilité de décrocher un emploi pour divers profils de diplômés

À partir des résultats obtenus au second modèle, on peut établir comme le montre le tableau 7.10 la probabilité (Demaris, 1992 : 48) qu'ont de décrocher un emploi à temps plein certains types de diplômés.

Suivant le profil d'étudiant retenu, nous constatons que la probabilité d'occuper un emploi à temps plein passe de 58,7 % (pour un homme diplômé en techniques administratives n'ayant pas effectué de stage coop) à 92,7 % (pour une femme diplômée en techniques physiques ayant bénéficié d'au moins un stage coop). Quel que soit le cas type observé, les finissants détenant un diplôme de techniques physiques occupent au sortir du collégial, plus souvent que leurs collègues diplômés en techniques administratives, un emploi à temps plein, ce qui constitue le fait notoire de cette analyse multivariée. Un avantage d'une ampleur variant de 13 à 24 points de pourcentage est observé.

**TABLEAU 7.10**  
**Les probabilités d'occuper un emploi à temps plein au moment de *La Relance* selon certains profils<sup>1</sup> de diplômés**

Profils	Type de diplôme obtenu <sup>2</sup>		Sexe		Probabilité d'occuper un emploi à temps plein au moment de <i>La Relance</i>	
	Tech. phys.	Tech. adm.	Masculin	Féminin	Non-stagiaires (A)	Stagiaires en ATE (B)
1	✓		✓		0,825	0,873
2	✓			✓	0,897	0,927
3		✓	✓		0,587	0,675
4		✓		✓	0,725	0,794

<sup>1</sup> Le second modèle de régression logistique présenté au tableau 7.9 permet de calculer la probabilité d'occuper un emploi à temps plein au moment de *La Relance*, soit dix mois après l'obtention du diplôme (Demaris, 1992 : 48). Les présents profils sont établis en faisant varier trois facteurs seulement (avoir fait ou non un stage coop; être de sexe féminin ou masculin; être diplômé en techniques physiques ou en techniques administratives). Les autres facteurs sont maintenus constants et correspondent à la valeur modale.

<sup>2</sup> D'après le second modèle de régression, il s'agit d'un facteur associé de façon significative à la probabilité d'occuper un emploi à temps plein au moment de *La Relance*.



### 7.3.4 L'obtention d'un emploi à temps plein lié à la formation reçue

#### 7.3.4.1 Les principaux facteurs associés

Le second indicateur permet d'explorer certaines conditions pouvant expliquer que les nouveaux diplômés jugent l'emploi occupé relié à la formation technique reçue qu'ils aient ou non suivi un programme d'enseignement coopératif. Là encore deux modèles ont été effectués (tableau 7.11).

**TABLEAU 7.11**  
**Régression logistique : avoir un emploi à temps plein qui soit lié en tout ou en partie à la formation reçue (VDEmpFo3) – (n = 253)**

Dimensions Variables indépendantes	Modèle 1			Modèle 2		
	b	e <sup>b</sup>	R	b	e <sup>b</sup>	R
<b>Constante</b>	0,29			1,10		
<b>1. Environnement pédagogique</b>						
Avoir fait au moins un stage coop	0,56*	1,74*	0,08	0,48	1,62	0,06
<b>2. Démographique</b>						
Sexe féminin				0,38	1,46	0,00
Âge				- 0,04	0,96	0,00
<b>3. Réussite finale au collégial</b>						
Avoir réussi la totalité des cours <sup>1</sup>				0,17	1,18	0,00
Diplôme en techniques administratives				- 0,85*	0,43*	- 0,11
<b>Ajustement du modèle</b>						
$\chi^2$ pour le modèle	4,41 (dl = 1); p = 0,0358			12,23 (dl = 5); p = 0,0318		
$\chi^2$ pour la nouvelle dimension	—			7,83 (dl = 4); p = 0,0982		
Qualité de l'ajustement du modèle <sup>a</sup>	—			p = 0,4892		
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,024			0,064		
<b>Efficacité du modèle</b>						
Taux de classement (%) <sup>b</sup>	62,85			62,85		
Taux d'amélioration du classement (%) <sup>c</sup>	0,00			0,00		

<sup>1</sup> Il est exclusivement question des cours suivis dans le programme et l'établissement initialement choisis à l'automne 1992.

<sup>a</sup> Selon le test de Hosmer et Lemeshow (1989).

<sup>b</sup> Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

<sup>c</sup> Ce taux de variation est calculé par rapport à la proportion d'élèves situés dans la catégorie modale (62,85 %).

\* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01; \*\*\* p ≤ 0,001.

Le premier explore un seul facteur, soit la capacité explicative de l'ajout d'un stage coopératif à la formation des collégiens. Le modèle obtenu s'avère peu performant

( $R^2 = 0,024$ ) bien que statistiquement significatif ( $p = 0,04$ ). Il suggère que le fait d'avoir réalisé un stage coopératif entraîne une amélioration de 74 % des chances estimées d'occuper un emploi lié à la formation reçue ( $e^\beta = 1,74$ ). Soulignons que ce modèle simple n'améliore cependant pas le taux de classement des sujets.

Le second modèle d'ajustement multiple comprenant, outre l'environnement pédagogique, quatre autres facteurs antérieurs ou consécutifs à la réalisation de stages rémunérés en entreprise procure une meilleure explication bien que le  $R^2$  ne soit que de 6,4 % et que l'amélioration du taux de classement des sujets soit nulle. Parmi les cinq variables testées, une seule s'avère contribuer de façon significative à l'explication de l'adéquation formation-emploi, soit le type de diplôme obtenu ( $R = - 0,11$ ). Ainsi, détenir au sortir du collégial un diplôme en techniques administratives entraîne une réduction des chances estimées de décrocher un emploi à temps plein lié à la formation reçue de 57 % ( $e^\beta = 0,43$ ) comparativement aux finissants détenant un diplôme en techniques physiques.

#### 7.3.4.2 *La probabilité de décrocher un emploi à temps plein lié à la formation reçue pour divers profils de diplômés*

Le tableau 7.12 permet d'apprécier les probabilités pour divers profils de la clientèle étudiante de vivre une transition école-travail davantage réussie, c'est-à-dire de décrocher un emploi à temps plein s'avérant de surcroît lié à la formation reçue. Suivant le profil d'étudiant retenu, la probabilité de décrocher un emploi à temps plein lié à la formation reçue passe de 40,3 % à 78,9 %.

Quel que soit le cas de figure analysé, détenir un DEC en techniques physiques procure un avantage significatif par rapport au fait d'en détenir un en techniques administratives. Suivant le cas l'avantage varie de 17 à 21 points de pourcentage. Voilà le fait notoire à dégager de ces divers profils.

**TABLEAU 7.12**  
**Les probabilités d'occuper un emploi à temps plein lié à la formation au moment de *La Relance* selon certains profils<sup>1</sup> de diplômés**

Profils	Type de diplôme obtenu <sup>2</sup>		Sexe		Probabilité d'occuper un emploi à temps plein lié à la formation	
	Tech. phys.	Tech. adm.	Masculin	Féminin	Non-stagiaires (A)	Stagiaires en ATE (B)
1	✓		✓		0,612	0,718
2	✓			✓	0,698	0,789
3		✓	✓		0,403	0,522
4		✓		✓	0,497	0,615

<sup>1</sup> Le second modèle de régression logistique présenté au tableau 7.11 permet de calculer la probabilité d'occuper ou non au moment de *La Relance* un emploi à temps plein lié à la formation (Demaris, 1992 : 48). Les présents profils sont établis en faisant varier trois facteurs seulement (avoir fait ou non un stage coop; être de sexe féminin ou masculin; être diplômé en techniques physiques ou en techniques administratives). Les autres facteurs sont maintenus constants et correspondent à la valeur modale.

<sup>2</sup> D'après le second modèle de régression, il s'agit d'un facteur associé de façon significative à la probabilité d'occuper au moment de *La Relance* un emploi à temps plein lié à la formation.

Somme toute, la probabilité de dénicher un emploi à temps plein perçu comme relié à la formation reçue s'avère par exemple particulièrement faible (40,3 %) chez des diplômés masculins en techniques administratives n'ayant pu bénéficier de stages en entreprise. Par opposition, les femmes diplômées en techniques physiques et ayant vécu au moins un stage coopératif déclarent, dans près de 80 % des cas, détenir dix mois après l'obtention de leur DEC un emploi à temps plein correspondant exactement ou en partie à leur domaine de formation.

#### 7.4 Discussion des résultats obtenus

Les résultats obtenus amènent à constater l'influence du type de diplôme obtenu (en techniques physiques ou en techniques administratives) non seulement sur la probabilité de dénicher au sortir du collégial un emploi à temps plein mais également sur le fait que cet emploi à temps plein soit lié au domaine de formation reçue. Par contre, les résultats obtenus en ce qui a trait à l'avantage souvent associé au fait d'avoir fait des stages coopératifs au regard de la transition école-travail sont, quant à eux, assez clairs. L'expérience de stages rémunérés en entreprise n'apparaît pas être un facteur significativement associé au fait d'occuper un emploi à temps plein dix mois après

l'obtention du DEC pas plus qu'il ne s'avère un facteur positivement lié à la perception d'occuper un emploi temps plein en correspondance complète ou partielle avec la formation collégiale reçue.

D'un côté, les résultats obtenus illustrent une fois de plus combien les difficultés d'insertion sont inégales selon les domaines de formation et imposent en conséquence des rythmes d'accès à la vie active fort variables. Ils corroborent également les constats de Laflamme à propos du pouvoir d'insertion plus grand attribué aux diplômés en techniques physiques comparativement aux diplômés en techniques administratives. « Le pouvoir du diplôme se transforme, en quelque sorte, en pouvoir d'insertion sur le marché de l'emploi qui permet de contrôler une certaine surface professionnelle inscrite, dans certains cas, dans un espace limité (...) » (Laflamme, 2000 : 131). Les techniques physiques se distinguent des techniques administratives et semblent mieux souscrire aux exigences du marché de l'emploi axées sur le développement technologique. À l'opposé, les diplômés en techniques administratives se trouvent davantage contraints à accepter des emplois d'attente le plus souvent en faible correspondance avec la formation reçue. Se trouvent ainsi illustrées une fois de plus les disparités existant entre les diverses filières de formation où des degrés de concurrence variables s'imposent aux individus au moment de négocier leur entrée dans la vie active.

D'un autre côté, nos résultats confirment ceux obtenus par Darch (1995) à propos de l'enseignement coopératif pour la cohorte de bacheliers universitaires canadiens de 1990. Ses modèles multivariés montrent que la probabilité d'occuper un emploi dans sa discipline était aussi bonne pour tous les diplômés qu'ils aient opté ou non pour un programme coopératif. Pour ce qui est de l'obtention d'un emploi à temps plein, ses analyses révèlent des bénéfices associés aux programmes coopératifs pour un seul domaine de formation, soit en mathématiques et sciences physiques. En génie, de même qu'en commerce et économie, les stages coopératifs ne font pas de différences significatives (1995 : 26).

Ainsi, on retiendra que les résultats d'analyses multivariées ne reflètent pas les tendances révélées par les travaux descriptifs de certains chercheurs sur l'enseignement coopératif, notamment à propos de diplômés universitaires (Mann et Gilbert, 1995;

Audet, 1995). Pour sa part, Audet (1995) a lui aussi exploité des données de l'enquête de *La Relance* du ministère de l'Éducation mais sans recourir à des modélisations. Il constate alors que l'avantage associé à l'enseignement coopératif chez les bacheliers universitaires de 1992 est plus marqué lorsque la qualité et la nature des emplois sont prises en compte. Le taux de placement dans des emplois à temps plein, dans des emplois liés au domaine d'études et dans des emplois permanents sont supérieurs de plus de dix points de pourcentage pour ceux ayant suivi des programmes coopératifs. L'avantage de l'enseignement coopératif peut même atteindre 25 points de pourcentage lorsque sont prises en compte à la fois l'expérience de travail et la scolarité des candidats au moment de l'inscription dans leur programme d'études.

En définitive, il faut admettre d'une part qu'à propos de l'intégration au marché du travail, les données dont nous disposons sont parcellaires dans un contexte où la réalité à expliquer s'avère pourtant fort complexe. Comme le souligne à juste titre Montmarquette (1997 : 11), les modèles théoriques disponibles sur la problématique de la recherche d'emploi restent à parfaire et font appel à diverses composantes à propos desquelles nous disposons de peu d'information. D'autre part, faut-il le souligner, la taille réduite des effectifs disponibles pour les analyses multivariées portant sur la primo-insertion des diplômés collégiaux entraîne des contraintes majeures au plan de la puissance statistique. Même si cela comporte certains inconvénients au plan de l'homogénéité des conjonctures d'insertion, il faudra sans doute à l'avenir envisager traiter deux cohortes (ou promotions) agrégées pour analyser les conditions de la transition école-travail des diplômés collégiaux.

Il faut enfin souligner le peu d'influence jouée par les résultats scolaires (analysés ici en termes de réussite des cours suivis) au collégial comme facteur explicatif d'une transition de l'école au travail réussie. Il semble, au contraire que l'*analyse des candidatures* pour le recrutement de la main d'œuvre repose davantage sur le type de diplôme détenu laissant pour compte les résultats scolaires obtenus au collégial comme critère de sélection du personnel. De l'avis de Doray, l'importance accordée à ces derniers serait liée au caractère bureaucratique des entreprises (1995 : 121). Or, comme il est reconnu que « les frontières qui balisent ce passage (à la vie active) sont à géométrie variable » (Doray, 1995 : 118), il importe de rappeler que deux grandes filières de formation

seulement ont retenu notre attention dans la présente étude, soit les techniques physiques et les techniques administratives.

Les constats effectués apportent donc malheureusement peu de réponses définitives à la question complexe des effets spécifiques attribuables à l'enseignement coopératif au plan de la transition école-travail des titulaires de DEC. Ils présentent néanmoins l'avantage de favoriser une meilleure compréhension des nombreux déterminants qui entrent en jeu dans les phases initiales de l'accès à la vie active des jeunes diplômés. Ainsi, lorsque l'on prend en compte simultanément divers facteurs explicatifs, des effets propres ou spécifiques à l'ATE ne sont pas perceptibles. C'est davantage le pouvoir du diplôme qui ressort ou encore les différences de degré de tension entre le marché du travail des techniques physiques et celui des techniques administratives. Il importe à cet égard de rappeler combien l'état du marché du travail et le nombre d'emplois disponibles dans chaque secteur d'emploi constituent des risques de surestimer ou, à l'inverse, de sous-estimer l'effet ATE sur la primo-insertion des diplômés.

L'observation trop brève des conditions d'insertion des diplômés doit également inciter à la prudence quant à la portée des résultats obtenus pour bien juger de la stabilisation des jeunes en emploi (Trottier, 2000 : 55). Par ailleurs, il y aurait certes lieu de vérifier dans quelle mesure, l'analyse de la transition professionnelle d'autres cohortes exposées à l'alternance travail-études produirait des résultats convergents ou non. Il importerait également alors de s'intéresser aux effets à plus long terme de l'alternance travail-études et surtout de vérifier comment d'éventuels effets se combinent aux modalités d'insertion socioprofessionnelle privilégiées par les jeunes Québécois lesquelles se caractérisent souvent, selon les observations de Hamel (2002), par la précarité et l'absence de continuité.