

**Rapport d'évaluation
du Programme de soutien financier
à l'alternance travail-études,
de 1998-1999 à 2000-2001**

**Préparé par Denis Lebel
Momentum groupe-conseil inc.**

Secteur de la formation professionnelle
et technique et de la formation continue
Octobre 2002

Table des matières

Présentation, mandat et démarche.....	1
---------------------------------------	---

Première partie : les faits et les tendances

1. Le développement de l'ATE en formation professionnelle et technique	4
1.1. Les origines de l'ATE au Québec	4
1.2. La mise en place du Programme de soutien financier à l'ATE	7
1.3. La croissance de l'ATE dans les commissions scolaires et les collèges..	7
2. Le mode de financement de l'ATE.....	16
2.1. Son fonctionnement	16
2.2. Son appréciation	17
3. Les outils de soutien et l'encadrement fournis par le MEQ	24
4. Les retombées de l'ATE sur la qualité de la formation	28
5. Les retombées de l'ATE sur la diplomation et l'intégration en emploi	33

Deuxième partie : l'application des critères d'évaluation

6. L'impact du Programme de soutien financier à l'ATE	43
7. La cohérence du Programme de soutien financier à l'ATE.....	46
7.1. La cohérence interne	46
7.2. La cohérence externe	49
8. L'efficacité du Programme de soutien financier à l'ATE	51
9. L'efficience du Programme de soutien financier à l'ATE	56
10. La pertinence du Programme de soutien financier à l'ATE	59
11. Conclusion et recommandations	63

Annexe I : Liste des documents consultés

A : Recherches sur l'ATE produites au Québec

B : Documentation officielle du MEQ

C : Documentation provenant des commissions scolaires et des collèges

D : Autres documents

Annexe II : Liste des personnes consultées

Annexe III : Liste des établissements ayant répondu à la demande d'information

Présentation, mandat et démarche

Le présent rapport d'évaluation porte sur le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études (ATE). En 1998, conformément à une politique du Conseil du Trésor, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a adopté un plan ministériel d'évaluation de programmes pour la période 1999-2002. C'est en vertu de ce plan que le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue a reçu le mandat d'évaluer le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, en conformité avec le *Cadre de gestion relatif à l'évaluation de programmes*, produit par le Secrétariat général du Ministère en collaboration avec la Direction de la vérification interne.

Le Programme de soutien financier à l'ATE existe depuis 1998-1999. Après y avoir consacré plus de 10 M\$ en 3 ans, le Ministère a voulu savoir si ce programme avait atteint les objectifs fixés, à savoir :

- soutenir financièrement le maintien et le développement de l'ATE dans les commissions scolaires et les cégeps;
- favoriser l'augmentation du nombre d'élèves participants, offrir un incitatif intéressant aux établissements engagés dans l'ATE ou désireux de le devenir;
- mettre en place un système de financement récurrent, transparent, simple, efficace et similaire dans les deux réseaux;
- contribuer de façon significative, mais non exclusive, à absorber les coûts liés à l'ATE.

Le Ministère a donc demandé une évaluation de sa contribution au développement de l'ATE. Même si la présente évaluation porte nécessairement sur les retombées et les impacts du Programme de soutien financier et qu'elle touche à plusieurs dimensions du phénomène de l'ATE, elle ne constitue pas une évaluation globale de toutes les pratiques que couvre ce phénomène en formation professionnelle et technique. Elle porte sur l'action du MEQ en ce qui a trait à l'alternance travail-études, action qui se déroule par l'entremise du Programme de soutien financier à l'ATE.

Ce mandat d'évaluation s'inscrit dans le plan ministériel d'évaluation de programmes du MEQ. Ce dernier veut savoir si l'argent dépensé dans le cadre du Programme de soutien financier à l'ATE produit les effets escomptés et s'il le fait bien. On demandait donc d'analyser le développement des activités de l'ATE, d'examiner leur mode de financement, d'apprécier les outils et l'encadrement pédagogiques fournis par le MEQ, de déterminer les retombées de l'ATE sur la qualité de la formation. Le mandat comprenait aussi l'examen, avec la contribution de la Direction de la recherche et de l'évaluation du MEQ, de la diplomation et de l'intégration en emploi de finissants des

programmes d'ATE, en comparaison avec celles des élèves des mêmes programmes sans alternance. (Ce qui précède fera l'objet de la première partie du rapport.)

Conformément à une pratique habituelle du MEQ, la grille d'évaluation comporte les dimensions suivantes : pertinence, efficience, efficacité, cohérence et impact du programme. (Ce sera l'objet de la deuxième partie du rapport.) Le mandat précisait que le rapport d'évaluation devrait aussi comporter un recensement des recherches sur l'ATE produites au Québec par des organismes universitaires ou autres. (On trouve ce recensement à l'annexe I.)

La démarche d'évaluation a consisté à :

- réaliser des entrevues avec les responsables (anciens et nouveaux) du Programme de soutien financier à l'ATE de la Direction de la formation continue et du soutien (DFCS);
- prendre connaissance de la documentation et des données quantitatives produites par le MEQ relativement à l'ATE;
- consulter les diverses publications sur l'ATE en formation professionnelle et technique;
- consulter par courrier électronique les responsables locaux de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique et solliciter auprès d'eux les rapports d'évaluation et de relance de programmes d'ATE produits dans les commissions scolaires et les collèges;
- réaliser des entrevues (dont certaines par téléphone) avec divers responsables de l'ATE au secondaire et au collégial;
- participer à titre d'observateur au colloque annuel de l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET), tenu à Québec les 25 et 26 avril 2002, et à la session de développement professionnel de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC Québec), tenu à Mont-Tremblant les 30 et 31 mai 2002. Y mener des entrevues, plus ou moins formelles, avec des acteurs des milieux de l'éducation, des milieux de travail et de la recherche universitaire;
- participer à titre d'observateur à la rencontre du 24 mai 2002 du Comité consultatif national sur l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique;
- participer à titre d'observateur à des rencontres de retour de stages d'élèves suivant des programmes d'ATE (pour le collégial seulement, faute d'invitation en provenance du secondaire) et prendre connaissance de rapports d'évaluation de stages;

- analyser des données comparatives sur la réussite en ATE et dans les programmes ordinaires de formation professionnelle, fournies par le MEQ (pour le secondaire seulement, des données semblables n'étant pas encore disponibles pour le collégial);
- réaliser des entrevues avec des chercheurs ayant effectué des travaux sur l'alternance travail-études au Québec.

1. Le développement de l'ATE en formation professionnelle et technique

1.1. Les origines de l'ATE au Québec

C'est à l'Université de Sherbrooke, en 1966, que l'alternance travail-études fait son apparition au Québec, dans les programmes de génie et d'administration. Inspirée de pratiques élaborées depuis 1906 à l'Université de Cincinnati, la formule mise en place à l'Université de Sherbrooke était et est encore connue sous l'appellation « enseignement coopératif¹ ». Des sessions de formation en milieu scolaire et des stages d'intégration en entreprise (rémunérés, non crédités et comptant pour au moins 30 % du temps de formation) alternent d'un trimestre à l'autre. Ce modèle inspire progressivement d'autres universités et quelques collèges du Québec, dont le cégep de Hull, qui a offert de 1976 à 1978 un programme d'alternance en techniques administratives. L'enseignement coopératif est le modèle préconisé par l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC), fondée en 1973. En 1986, Emploi et Immigration Canada (aujourd'hui Développement des ressources humaines Canada) instaure l'option (*sic*) alternance travail-études dans le cadre de son programme d'intégration professionnelle. Cette mesure d'aide financière s'adresse à la fois aux établissements offrant la formation professionnelle et technique de même qu'aux universités. Les règles qui concernent l'ATE dans les établissements d'enseignement postsecondaire sont inspirées du modèle de l'enseignement coopératif : les stages doivent être d'une durée moyenne de seize semaines et être rémunérés. Pour les élèves de la formation professionnelle du secondaire, les règles sont moins strictes : Emploi et Immigration Canada accepte que les stages soient plus courts et les stagiaires, non rémunérés. Au secondaire comme à l'enseignement post-secondaire, la formation doit se terminer par une période d'études². De plus, les ententes entre Emploi et Immigration Canada et les établissements d'enseignement doivent obligatoirement recevoir l'aval du MEQ.

Dans les années qui suivent, on voit se développer des projets de formation en ATE dans les commissions scolaires et les collèges québécois, et ce, malgré une conjoncture économique devenue défavorable avec la récession des années 90, qui entraîne une rareté accrue des places de stage³. Très rapidement, les pratiques divergent selon qu'il s'agisse de la formation professionnelle ou de la formation technique.

¹ Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, « La construction de l'alternance au Québec », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Presses de l'Université du Québec, 2002.

² EMPLOI ET IMMIGRATION Canada, *Intégration professionnelle. Alternance travail-études. Guide des auteurs de demande*, 1990.

³ EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, *Évaluation de l'option alternance travail-études. Rapport final*, 1994.

Au collégial, les pratiques se calquent davantage sur l'enseignement coopératif. En 1991, la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) publie un document d'information à l'intention des collèges, portant sur les caractéristiques du *régime coopératif* et ses aspects administratifs et organisationnels⁴ où il n'est question que d'enseignement coopératif. L'intention de ce document était de guider les collèges désireux de profiter de l'aide financière offerte par Emploi et Immigration Canada à l'alternance travail-études.

Au secondaire, les projets d'ATE se trouvent d'abord principalement dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. À partir de 1992, le MEQ décide de n'autoriser des projets d'ATE que dans les programmes conduisant à une certification professionnelle. Malgré une certaine diversité dans les modalités d'organisation d'un centre de formation à l'autre, on s'oriente massivement vers des stages d'acquisition de compétences intégrés au programme, donc donnant droit à des unités et très généralement non rémunérés.

En 1993, à l'invitation d'Emploi et Immigration Canada, l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET) est créée. Elle se donne comme mission de regrouper, de représenter et instrumenter les établissements de formation – sans égard à l'ordre d'enseignement – pour la mise en place et la conduite de programmes d'ATE. En pratique, l'AQAET est composée très largement, sinon presque exclusivement, d'intervenants du secondaire. Elle promeut un modèle d'ATE dans lequel les stages donnent droit à des unités et portent sur l'acquisition de compétences et l'insertion socioprofessionnelle. Les responsables de l'ATE au collégial ont plutôt rejoint les rangs de l'ACDEC, avec ceux des universités et les employeurs.

L'appui financier d'Emploi et Immigration Canada à l'ATE était généreux (jusqu'à 200 000 \$ par projet sur 4 ans) mais décroissant (d'un maximum de 68 000 \$ la première année à un maximum de 28 000 \$ la quatrième année, puis plus rien par la suite). Sur le plan du financement à long terme, on faisait face à un cul-de-sac. Les établissements avaient trois ans pour trouver d'autres moyens de financer l'alternance travail-études, à moins que, pour maintenir les structures en place, un établissement arrive à créer presque annuellement de nouveaux projets d'ATE, comme dans un réflexe de fuite en avant. Mais en 1994, le couperet tombe : Emploi et Immigration Canada décrète la fin de l'aide financière à l'ATE.

En 1994-1995, on compte 54 projets d'ATE en formation professionnelle et 70 en formation technique⁵. Les données de la Direction de la formation continue et du soutien indiquent plutôt 73 projets dans chacun des deux ordres d'enseignement⁶.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Option « alternance travail-études »*. Pour associer théorie et pratique, Québec, 1991.

⁵ Claudine AUDET, *L'alternance en formation professionnelle au secondaire. Défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

Mais, de 1986 à 1994, dans plusieurs établissements, on avait eu le temps de prendre goût à l'ATE. Certains furent malgré tout contraints de renoncer à cette formule; d'autres, plus tenaces, plus mobilisés, ont tenu le cap. Au collégial, où les stagiaires sont rémunérés, le contexte était devenu sensiblement plus favorable avec l'avènement, en 1993, du crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages. En l'absence de financement gouvernemental, des collèges imposèrent des frais aux étudiants de l'ATE. Au collégial, en 1996, le nombre de projets d'ATE avait quand même chuté à 49 selon des chercheurs⁷ ou à 53 selon des données du MEQ.

Concurremment à l'intervention d'Emploi et Immigration Canada durant la période de 1986 à 1994, le MEQ prend position à l'égard de l'alternance travail-études. Dès 1991, la DGEC affirme ceci :

(...) il y a lieu de promouvoir le principe de l'alternance en raison des possibilités qu'il offre de rapprocher efficacement la logique de la formation professionnelle (c'est ainsi qu'on désignait la formation technique à l'époque) et celle de la production. Il permet de transformer les activités de travail en expérience acquise et de rendre signifiants et pertinents les savoirs scolaires⁸.

En formation professionnelle au secondaire, les programmes comportent obligatoirement des stages d'intégration depuis 1987 (sans que ceux-ci satisfassent aux critères d'Emploi et Immigration Canada pour l'obtention du financement). En 1993, dans un document d'orientation sur la formation professionnelle, *Investir dans la compétence*, le MEQ considère les stages et l'ATE comme des leviers pour l'amélioration de la qualité de la formation.

En 1995, la Direction générale de la formation professionnelle et technique (devenue depuis le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue) publie son cadre de référence sur l'ATE. Les balises sont définies de telle façon que le cadre de référence convient autant au modèle en usage dans les programmes du secondaire (stages d'acquisition de compétences, sous la responsabilité première de l'école) qu'à celui utilisé dans les collèges (stages de transfert et d'intégration, sous la responsabilité première de l'entreprise).

En 1996, le Sommet sur la formation et l'emploi recommande le développement de stages en entreprise dans les programmes de formation professionnelle et technique.

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION CONTINUE ET DU SOUTIEN, *Alternance travail-études. Statistiques de gestion, données nationales depuis 1994-1995*, Québec, janvier 2002.

⁷ Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, 2002.

⁸ DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, 1991.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

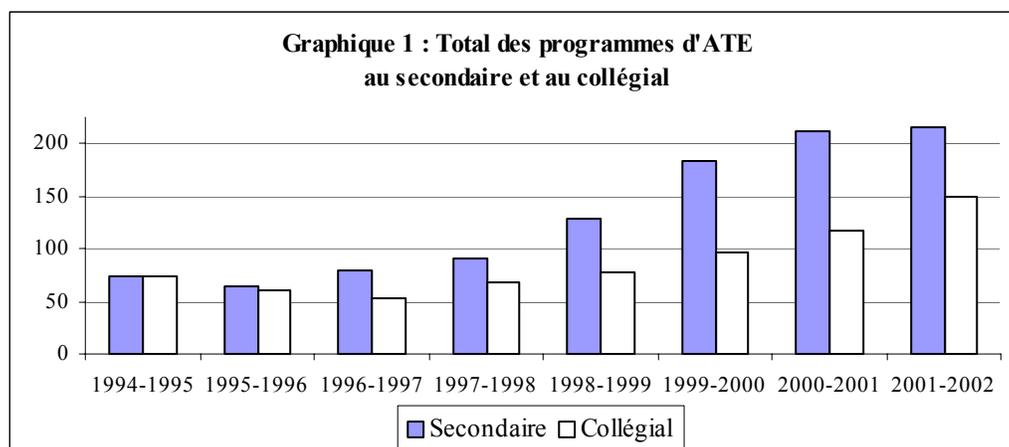
1.2. La mise en place du Programme de soutien financier à l'ATE

En 1997, à l'occasion du discours sur le budget, le ministre des Finances du Québec annonce l'octroi d'une enveloppe de 3 M\$ pour la mise en place, à compter de 1998-1999, du Programme de soutien financier à l'ATE en formation professionnelle et technique, sous l'égide du MEQ.

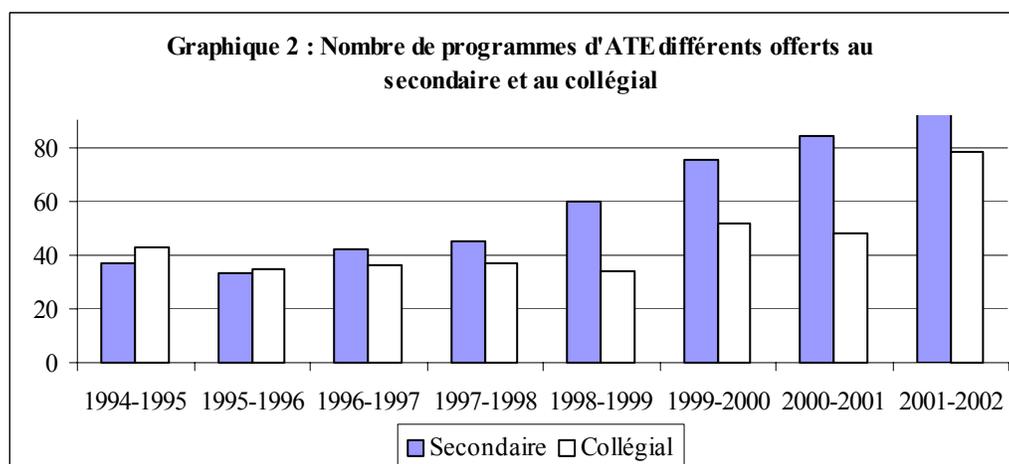
En 1998, au moment de l'entrée en vigueur de ce programme, cela faisait plus de trois ans que des établissements *tenaient à bout de bras* l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique. De son côté, au cours des années précédentes, le MEQ avait fait ses devoirs en matière de réflexion, de préparation et d'instrumentation. Au moment de l'arrivée du Programme de soutien financier à l'ATE, le MEQ pouvait aussi compter sur un tissu de collaborateurs et de partisans de cette formule. Il s'agissait d'un réseau décimé certes, à cause de l'absence de financement gouvernemental pendant quelques années, mais d'un réseau qui n'avait rien d'une armée en déroute : plusieurs agents de l'ATE continuaient de s'activer sur le terrain de la formation professionnelle et technique. Selon les estimations de la DFCS, 35 commissions scolaires et 32 cégeps avaient offert des programmes d'ATE en 1997-1998, c'est-à-dire l'année précédant immédiatement l'entrée en vigueur du Programme de soutien financier.

1.3. La croissance de l'ATE dans les commissions scolaires et les collèges

L'arrivée du Programme de soutien financier à l'ATE a stimulé l'offre de programmes en alternance dans les établissements. Mais ce ne fut probablement pas le seul facteur. Le déclin des activités d'ATE qui avait suivi la perte du financement d'Emploi et Immigration Canada a commencé à se renverser dès 1996-1997 au secondaire et l'année suivante au collégial. Il est cependant manifeste que l'augmentation du nombre de programmes d'ATE s'est accélérée à partir de 1998-1999, surtout au secondaire. Selon des données de la Direction de la formation continue et du soutien, le nombre de projets d'ATE en formation professionnelle est passé de 91 en 1997-1998 (dernière année avant l'arrivée du Programme de soutien financier) à 216 en 2001-2002, soit une augmentation moyenne de 25 % annuellement. Pour la même période, le nombre de projets d'ATE en formation technique a connu une croissance annuelle moyenne de 22 %, passant de 68 à 149 (graphique 1 : source DFCS).



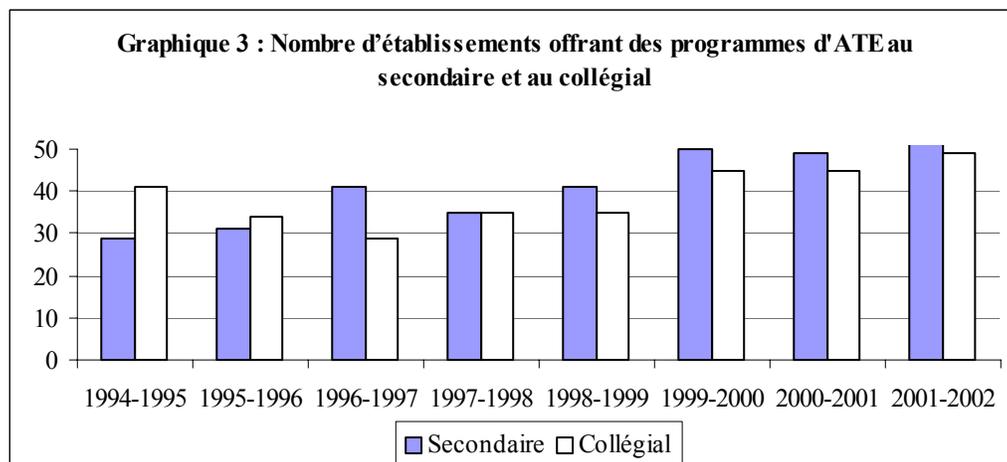
L'offre de programmes d'ATE s'est aussi diversifiée progressivement en formation professionnelle. On est ainsi passé de 45 programmes différents à 92, c'est-à-dire que leur nombre a doublé entre 1997-1998 et 2001-2002. En formation technique, la situation est moins évidente. Le Programme de soutien financier ne semble pas avoir eu d'effet positif immédiat sur la diversification des programmes d'ATE offerts : l'effet est nul, sinon négatif, l'année de son lancement. On constate une diversification significative la deuxième année, mais un fléchissement la troisième année. La situation se redresse toutefois de façon notable en 2001-2002. Globalement, le nombre de programmes différents est passé de 37 en 1997-1998 à 78 en 2001-2002 (graphique 2 : source DFCS).



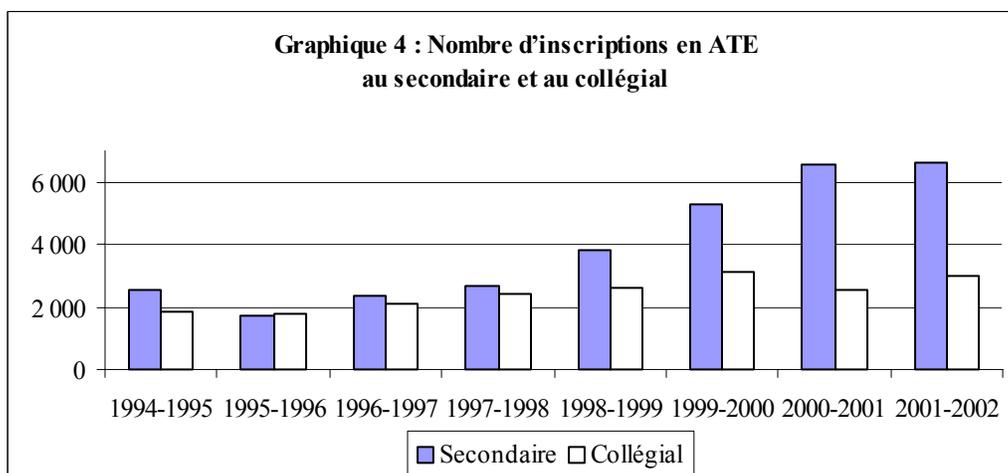
Quant au nombre d'établissements⁹ qui offrent des programmes d'ATE, leur nombre s'est accru au cours des deux premières années du Programme de soutien financier, pour se stabiliser l'année suivante, et ce, tant en formation professionnelle qu'en formation technique. En 2001-2002, le nombre d'établissements de formation technique était de nouveau en hausse. Au cours de cette année-là, 52 établissements

⁹ En formation professionnelle, ce sont les commissions scolaires et non les centres de formation professionnelle qui sont comptés comme des établissements.

d'enseignement secondaire (publics ou privés) et 49 établissements d'enseignement collégial (publics ou privés) offraient des programmes d'ATE, contre 41 et 27 respectivement avant l'instauration du Programme de soutien financier (graphique 3 : source DFCS).



Le nombre de participants à l'ATE, selon les données de la DFCS, connaît une hausse continue en formation professionnelle depuis 1995-1996 (graphique 4 : source DFCS).

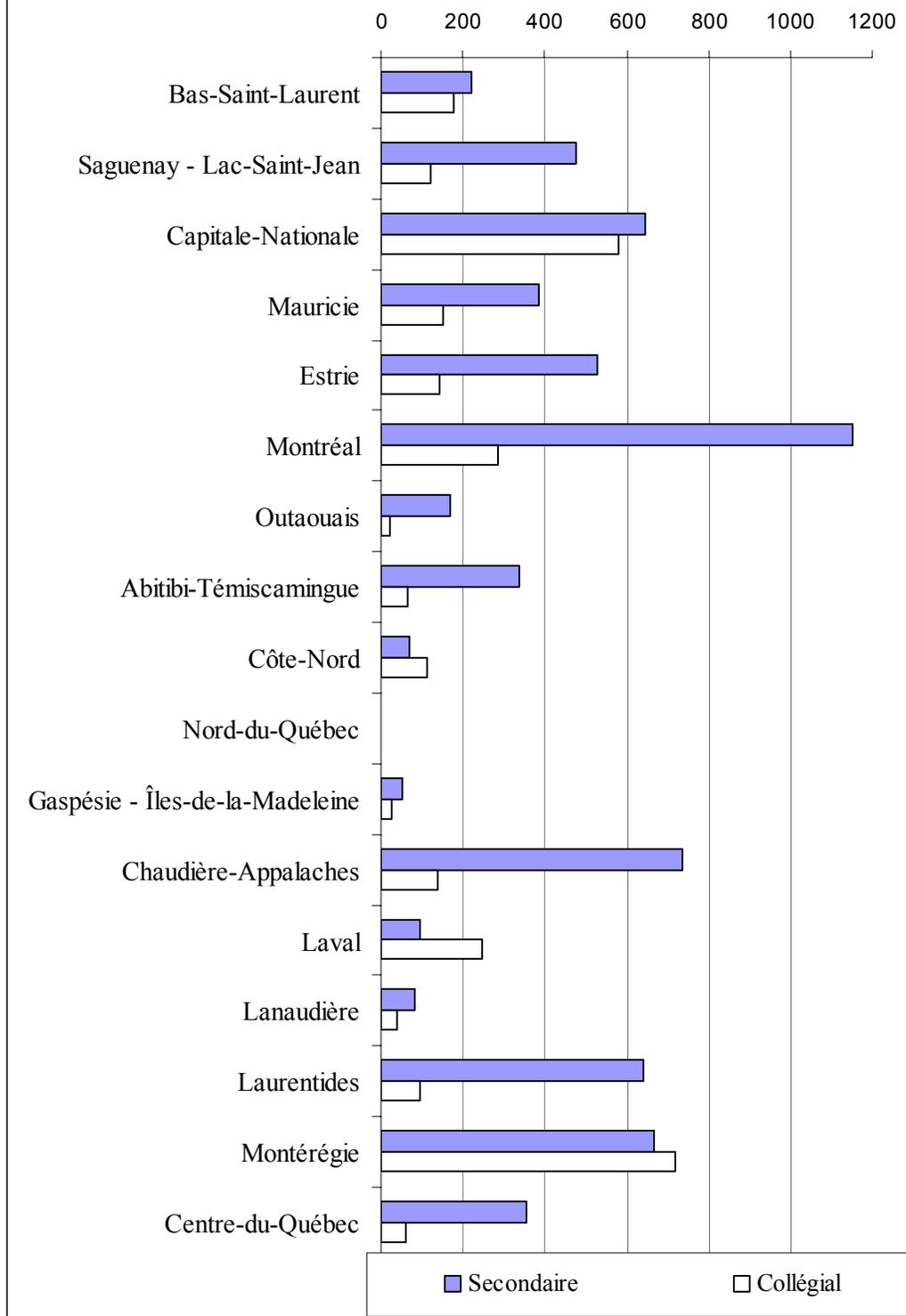


En formation technique, la baisse observée en 2000-2001 est attribuable à une modification dans la façon de dénombrer les participants à partir de cette année-là. Avant, on considérait comme participants tous les élèves qui étaient inscrits à un programme d'ATE, qu'ils aient ou non effectué un stage. Depuis, on comptabilise seulement ceux qui ont réalisé au moins un stage. Le premier stage a généralement lieu après la troisième session. Par rapport aux années précédentes, les chiffres de 2000-2001 sont amputés des élèves qui ont changé d'orientation ou de collège, qui ont abandonné leurs études ou qui ont laissé le programme d'ATE pour un programme ordinaire au cours de leurs trois premières sessions. La Direction de la

formation continue et du soutien estime que le nouveau mode de dénombrement des élèves en ATE, dans un programme de formation technique, diminue environ du tiers les chiffres de la participation annuelle. Les représentants du réseau collégial au Comité consultatif national contestent toutefois cette estimation : ils affirment que l'écart est moindre. Quoi qu'il en soit, on constate qu'après être revenue en 2000-2001 à un niveau comparable à ce qui existait avant le Programme de soutien financier (à cause du changement de mode de calcul), la participation des élèves de la formation technique à l'ATE a de nouveau connu une croissance en 2001-2002.

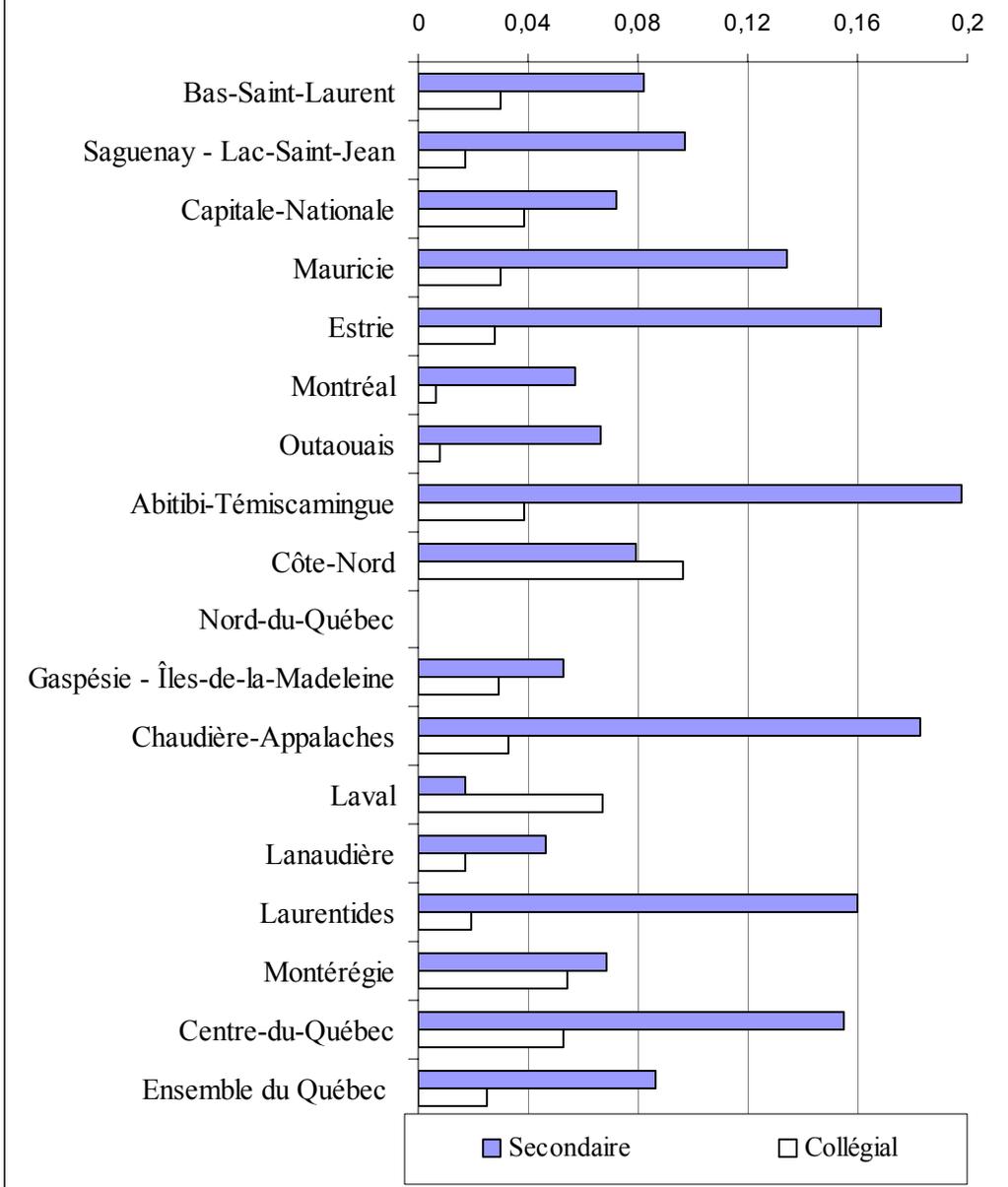
Quant à la distribution régionale de la participation à l'ATE, la situation est très contrastée d'une région à l'autre. Globalement, on compte davantage d'inscriptions dans les programmes de formation professionnelle que dans les programmes de formation technique. C'est cette situation qui a cours dans quatorze des dix-sept régions du Québec. Font exception les régions de Laval, de la Côte-Nord et de la Montérégie, où les « alternantes » sont plus nombreux en formation technique qu'en formation professionnelle (graphique 5 : source DFCS).

Graphique 5 : Nombre d'inscriptions en ATE par région, au secondaire et au collégial (2001-2002)

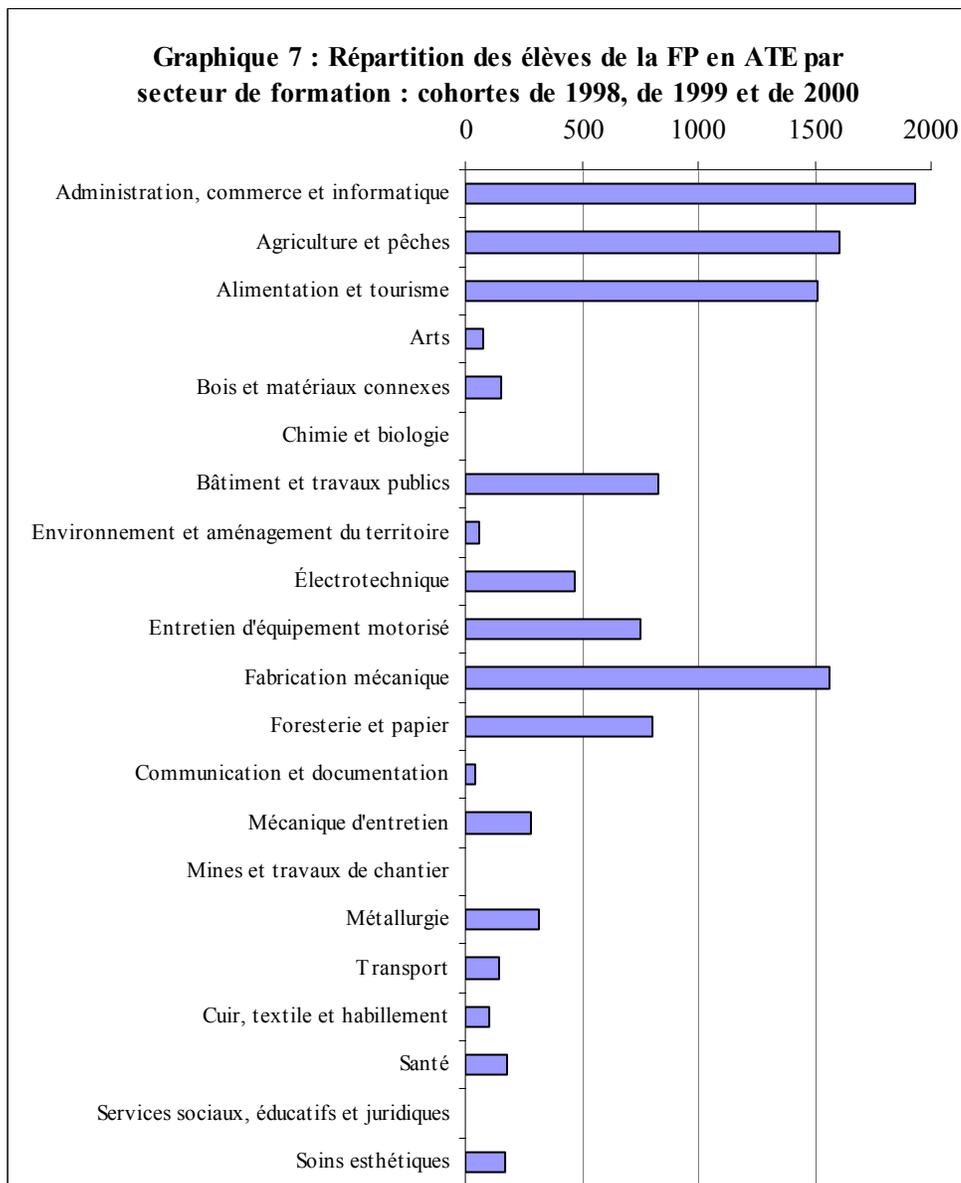


En ce qui concerne la proportion d'élèves de la formation professionnelle et technique qui participent à des programmes d'ATE (graphique 6 : sources DFCS et DSEQ), on constate qu'elle est beaucoup plus élevée au secondaire (8,7 % en moyenne) qu'au collégial (2,5 % en moyenne). Dans quinze régions sur dix-sept, la proportion d'élèves de l'ATE est plus grande en formation professionnelle qu'en formation technique. Seules les régions de Laval et de la Côte-Nord présentent un portrait contraire. Il reste que, tout compte fait, la présence de l'ATE est très minoritaire en formation professionnelle et technique. Les meilleures performances sur le plan de la participation à l'ATE dans les établissements d'enseignement secondaire se trouvent en Abitibi-Témiscamingue avec 19,8 % et, dans les établissements d'enseignement collégial, sur la Côte-Nord avec 9,7 %. Les faibles scores des régions les plus peuplées maintiennent la moyenne générale à un niveau beaucoup plus bas.

Graphique 6 : Pourcentage de l'effectif de la FPT inscrit en ATE par région (2001-2002)



La participation à l'ATE varie beaucoup d'un secteur de formation à l'autre. Selon les données obtenues de la Direction des statistiques et des études quantitatives (DSEQ) du MEQ pour les élèves de la formation professionnelle, on constate que les secteurs les plus actifs sont Administration, commerce et informatique, Agriculture et pêches, Fabrication mécanique et Alimentation et tourisme. À l'inverse, l'ATE est absente des secteurs Chimie et biologie, Mines et travaux de chantier et Services sociaux, éducatifs et juridiques (graphique 7 : source DSEQ).

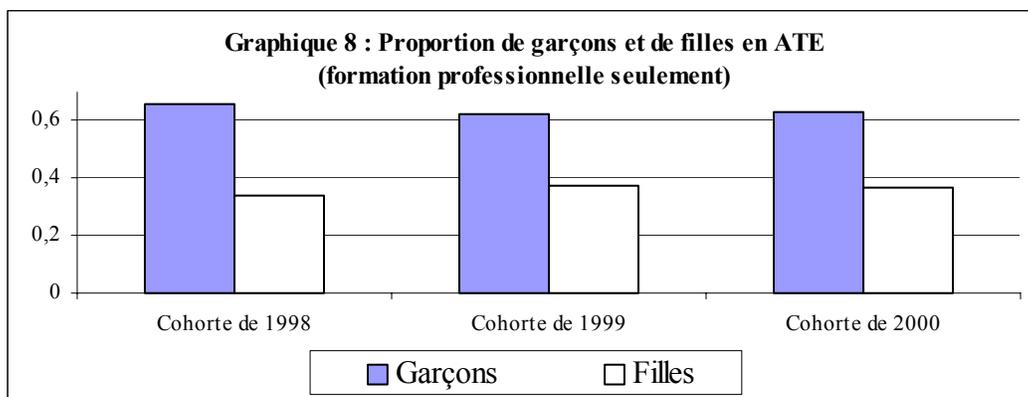


Des données comparables n'étant pas disponibles pour la formation technique, on peut s'en remettre à celles compilées par l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC) pour l'année 1999. Il en ressort que les secteurs des techniques physiques (en particulier, la mécanique et l'électrotechnique) et des techniques administratives (en particulier, l'informatique, la bureautique et les finances)

comptent pour plus de 90 % des projets d'ATE réalisés dans les collèges québécois¹⁰. Cette répartition ne semble pas avoir évolué avec l'arrivée du Programme de soutien financier à l'ATE puisqu'une étude¹¹ de 1996 rapporte des proportions à peu près semblables pour l'ensemble de la période 1990-1995.

Selon des observations recueillies auprès d'acteurs sur le terrain ainsi que de chercheurs, le développement de l'ATE serait beaucoup plus facile dans les secteurs connaissant une pénurie de main-d'œuvre que dans les secteurs saturés.

En formation professionnelle (seulement), la proportion de filles dans les programmes d'ATE oscille d'une année à l'autre autour de 36 %, ce qui est environ 10 % de moins que la part de l'effectif féminin dans l'ensemble des programmes de formation professionnelle (graphique 8 : source DSEQ).



Les données de la Direction des statistiques et des études quantitatives révèlent aussi que les élèves de l'ATE inscrits à des programmes de formation professionnelle offerts en anglais représentaient 3 % de l'ensemble de l'effectif de l'ATE au secondaire pour les cohortes de 1998, de 1999 et de 2000.

La croissance de l'ATE, observée depuis 1997-1998, a été ralentie par des difficultés d'implantation locales qui ont freiné son expansion. Les responsables de l'ATE dans les collèges disent devoir composer avec les contraintes du calendrier scolaire, dont certains aspects sont figés par les conventions collectives. Pour faire vivre l'ATE, ils doivent procéder par des arrangements locaux dont la teneur repose en grande partie sur l'adhésion préalable des enseignants à l'alternance. Tant en formation professionnelle qu'en formation technique, l'organisation des stages est parfois compliquée par les dispositions des conventions collectives des divers milieux de travail. Ces difficultés, qui ne sont cependant pas toujours insurmontables – bien que, dans certains cas, elles le soient – accaparent beaucoup de temps et d'énergie.

¹⁰ Données rapportées par Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, 2002.

¹¹ Suzanne VEILLETTE et Michel PERRON (Groupe Écobs, Cégep de Jonquière). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan 1990-1995*, Québec, Association canadienne de l'enseignement coopératif, 1996.

2. Le mode de financement de l'ATE

2.1. Son fonctionnement

Depuis les origines du programme, le soutien financier fourni par le MEQ aux établissements ayant des activités d'ATE est de type mixte. Il comporte trois modes d'allocation :

- une **allocation de base** par établissement¹² offrant un ou des programmes d'ATE;
- une aide non récurrente à l'**adaptation** d'un programme par un établissement;
- une **allocation par élève** participant à un programme d'ATE.

L'aide à l'**adaptation** est de 10 000 \$ par programme et par établissement. L'**allocation par élève** inscrit est de 150 \$ par année au secondaire (l'élève qui participe à un programme d'ATE de moins de 1 350 heures ne permet qu'une seule allocation annuelle, même si son programme chevauche deux années financières) et de 75 \$ par session au collégial.

Durant les deux premières années, l'**allocation de base** est de 15 000 \$ par établissement ayant entre 15 et 29 élèves dans un programme d'ATE et de 30 000 \$ pour les établissements ayant 30 élèves ou plus. Depuis 2001-2002, l'allocation de base a été modifiée pour introduire de nouvelles strates, en fonction du volume d'activités d'ATE dans les divers établissements. Voici les taux d'allocation en vigueur :

Nombres d'élèves en ATE	Allocation de base (annuelle)
15 à 30	15 000 \$
31 à 50	30 000 \$
50 à 100	45 000 \$
101 à 150	60 000 \$
151 à 200	75 000 \$
201 et plus	90 000 \$

L'allocation par élève et l'allocation de 10 000 \$ pour l'**adaptation** d'un nouveau programme sont demeurées inchangées.

¹² Rappelons que le mot « établissement » désigne une commission scolaire et non un centre de formation professionnelle.

Les établissements font leur demande en septembre pour ce qui est des programmes qu'ils entendent adapter ou offrir en ATE l'année suivante. Cette demande doit satisfaire à quelques **critères** simples : il doit s'agir d'un établissement reconnu par le MEQ et d'un programme à temps plein conduisant à une sanction d'études professionnelles ou techniques et comportant au moins deux stages représentant un minimum de 20 % de la durée du programme. (Sont exclus les programmes qui comportent un ou des stages obligatoires donnant droit à des unités, comme c'est souvent le cas en techniques de la santé.) Le nombre minimal d'élèves est de quinze par cohorte.

Ces **critères** sont moins contraignants qu'à l'origine sur deux points. Le cadre de référence de 1995¹³ exigeait un retour en classe d'au moins deux semaines après le dernier stage. Selon le cadre de référence¹⁴ actuel (disponible uniquement en version électronique), cette exigence du retour en classe à la fin du dernier stage est disparue et compensée par la tenue d'une rencontre d'évaluation. De plus, sans en faire une norme (contrairement aux règles de l'option d'ATE d'Emploi et Immigration Canada), le cadre de référence du MEQ (édition de 1995) suggérait une durée totale souhaitable pour les stages égale à 30 % de la durée du programme, « pour permettre aux élèves de bénéficier pleinement de cette stratégie » pédagogique qu'est l'alternance. L'édition 2001 ramène le seuil minimal de la durée des stages à 20 % de la durée du programme, tout en conservant la périphrase « sans être une norme », qui ouvre la voie à de possibles dérogations.

Le MEQ effectue le versement des allocations aux fins d'**adaptation** quand le travail est terminé et que des élèves sont effectivement inscrits à un programme. Il verse annuellement l'**allocation de base** selon le nombre d'élèves inscrits aux programmes d'ATE et il attribue l'**allocation par élève** après la sanction des études. En septembre, les établissements présentent leurs rapports d'activités (listes de participants) à la Direction de la formation continue et du soutien (DFCS) qui, après une vérification sommaire, fait émettre les paiements. À partir de 2002-2003, les systèmes informatisés de déclaration d'effectif (pour le collégial comme pour le secondaire) comporteront une spécification pour les élèves des programmes d'ATE, ce qui simplifiera le travail de vérification et confèrera une plus grande fiabilité aux données de gestion de la DFCS, une amélioration sans aucun doute bienvenue.

2.2. Son appréciation

o Sur le plan financier

Sur la base des entrevues réalisées, on peut affirmer que le Programme de soutien financier à l'ATE semble, de façon générale, mieux perçu par le milieu de la

¹³ DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, 2^e édition, 1995.

¹⁴ *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, [En ligne], 3^e édition, 2001, [http://inforoutefpt.org/ate/17-2916Cadre_reference.pdf].

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

formation professionnelle que par celui de la formation technique. Un problème commun aux deux réseaux est la difficulté d'appliquer l'ATE dans des domaines ou des régions où les lieux de stages sont éparpillés sur un grand territoire. Les frais de déplacement que cela exige n'ont parfois aucune commune mesure avec le mode de financement actuel.

Sur la question du financement, le commentaire négatif le plus souvent entendu des représentants de l'ATE au secondaire est qu'ils ne savent pas « où va cet argent » dans leur propre établissement. Certains – des enseignants pour l'essentiel – ignoraient même que des allocations étaient spécifiquement dédiées à la formation en ATE. Dans certains milieux, il existe un litige quant à l'évaluation et à la rémunération du travail d'encadrement et d'évaluation des stagiaires effectué par les enseignants. Des voix se font aussi entendre pour demander que les établissements se dotent d'une structure de coordination des stages et y affectent les ressources nécessaires (on trouve que les collèges sont « mieux organisés » pour assurer la continuité). On convient qu'il s'agit là d'une décision d'établissement, mais on attend du MEQ qu'il fasse connaître ses attentes à cet égard ou qu'il indique une direction à suivre. Un autre commentaire entendu est que le programme ne prévoit rien en ce qui concerne la formation des intervenants en ATE. (Cette question sera traitée dans la troisième partie du présent rapport, qui porte sur les outils de soutien et l'encadrement fourni par le MEQ.)

Du côté du collégial, la question du financement est plus cruciale. Selon l'information recueillie, une grande majorité des collèges offrant l'ATE sont contraints d'imposer des frais aux élèves participants. Ces frais de participation varient de 150 \$ à 375 \$ par stage. Comme la participation à l'ATE est volontaire pour les élèves, ces frais additionnels ne constituent pas une entorse à l'exigence relative à la gratuité scolaire, qui est de rigueur au collégial (pour les élèves « en continuité », du moins) comme au secondaire. La perspective de stages rémunérés rend la pilule des frais plus facile à avaler. Dans les programmes ayant un petit effectif, comme c'est souvent le cas dans les petits collèges, on ne peut pas toujours offrir deux voies – l'une avec ATE et l'autre sans ATE – mais on doit respecter l'obligation de garantir l'accès gratuit aux études collégiales. Dans de telles situations, les collèges appliquent parfois une stratégie mixte : le calendrier scolaire est établi en fonction de l'ATE, mais les élèves qui refusent celle-ci (que ce soit pour ne pas payer les frais qui lui sont rattachés ou pour toute autre raison) « restent chez eux ou vont travailler chez *Mc Do* » pendant que leurs compagnons sont en stage.

Un autre irritant du programme pour les collèges est lié au mode de versement de l'allocation par élève. Comme elle est attribuée au moment où l'élève obtient son diplôme, on ne compte pas les cas d'abandon. « Dans tous les cas où l'étudiant est allé en stage une fois et qu'il abandonne ses études, le collègue encourt une perte. » Au collégial, l'ATE est appliquée surtout dans des programmes longs menant au diplôme d'études collégiales (DEC), ce qui ajoute à la possibilité d'abandon pour quelque motif que ce soit (décrochage, maladie, changement d'orientation, obtention d'un emploi, etc.).

Dans ce qui semble être la majorité des cas, l'allocation du MEQ et la contribution des élèves participants ne suffisent pas à « faire vivre l'ATE ». L'établissement doit puiser dans son budget général pour pallier le manque de financement¹⁵. En situation de concurrence, les collèges considèrent que l'ATE ajoute à la qualité de la formation qu'ils offrent et constitue un facteur d'attraction de la clientèle, en même temps qu'un outil efficace pour développer les relations avec les milieux de travail et faciliter le placement des finissants. Les statistiques de placement représentent aussi un argument pour le recrutement de nouveaux élèves. Ce sont les motifs qui incitent les collèges à puiser dans leur budget général pour assumer partiellement les coûts de l'ATE.

Cette situation, particulière au collégial, s'explique par le fait que les stages d'intégration et de transfert – l'unique type de stage qu'on trouve dans les programmes d'ATE en formation technique – ne font pas partie du curriculum du collégial. Contrairement aux stages d'acquisition de compétences, qui existent au secondaire, les stages d'ATE au collégial n'ont aucun rapport direct avec la tâche des enseignants. Ils se déroulent sous la responsabilité des entreprises. Les enseignants sont quand même nombreux à collaborer à l'ATE. Souvent, ils le font par temps perdu sur une base bénévole, mais cette contribution ne fait pas partie intégrante de leur tâche. Les établissements doivent donc embaucher du personnel additionnel ou, plus rarement, libérer (avec remplacement) des enseignants d'une partie de leur tâche pour la planification, l'organisation, la coordination, le suivi et l'évaluation des stages et des milieux de stages. Ces frais supplémentaires ne peuvent en aucune façon être imputés à l'enveloppe réservée à l'enseignement. Le modèle le plus répandu (mais non exclusif) en ce qui concerne l'organisation de l'ATE dans les collèges est la mise en place d'un service de stages centralisé, souvent jumelé aux activités relatives au placement de finissants.

Au secondaire, par contre, les stages – axés sur l'acquisition de compétences – se déroulent sous la responsabilité de l'établissement d'enseignement. La formation en stage fait partie du curriculum et remplace celle que les enseignants auraient donnée en atelier, en laboratoire, en studio, etc. Les enseignants sont étroitement associés, d'office pourrait-on dire, à la planification, à l'organisation, au suivi et à l'évaluation des stages. Le temps de travail qu'ils y consacrent est assumé – au moins en partie – grâce à l'enveloppe destinée à l'enseignement. L'organisation de l'ATE dans les commissions scolaires est plus souvent décentralisée vers des équipes d'enseignants.

Un constat s'impose : en appliquant une même formule de financement à deux réalités différentes, sans égard aux conditions et aux contraintes propres à chacun des contextes, le Programme de soutien financier à l'ATE, pour simple et transparent qu'il voulût être, comporte des lacunes manifestes sur le plan de l'équilibre et de l'équité. Le MEQ doit prendre acte qu'en finançant de la même

¹⁵ *A contrario*, les entrevues informelles ont fait connaître le cas d'un établissement collégial, où des responsables sur le terrain se demandent, à l'instar de leurs homologues du secondaire, pourquoi les entrées de fonds générées par l'ATE ne sont pas intégralement consacrées aux opérations liées à celle-ci.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

façon l'ATE au secondaire et au collégial, ou bien il accorde aux commissions scolaires un double financement pour les activités d'ATE, ou bien il sous-finance systématiquement l'ATE au collégial et, de ce fait, impose à la majeure partie des élèves un fardeau financier, sans doute endurable pour un grand nombre, mais difficilement justifiable en soi.

o Sur le plan pédagogique

On a dit que le Programme de soutien financier à l'ATE préconise une approche créative plutôt que contraignante, comme c'était le cas avec Emploi et Immigration Canada. Par exemple, dans des cas où il est difficile de regrouper quinze élèves, la Direction de la formation continue et du soutien autorise des dérogations cas par cas pour tenir compte des réalités locales ou sectorielles, ce que tout le monde considère comme une bonne attitude.

Mais, d'autres « adoucissements » plus structurants distinguent le programme actuel de l'option ATE d'Emploi et Immigration Canada. Ainsi, la durée minimale des stages est passée de 30 % à 20 % de la durée totale du programme d'études. Ces 30 % sont encore parfois présentés comme un idéal, mais la pratique qui tend à se répandre consiste à organiser des stages représentant 20 % de la durée du programme.

Le changement le plus significatif est survenu après le lancement du programme. Le cadre de référence de 1995 posait comme exigence un retour minimal de deux semaines après le dernier stage en milieu de travail, indiquant que cette condition était valable également pour le crédit d'impôt applicable aux stages en entreprise. L'option de l'ATE d'Emploi et Immigration Canada exigeait aussi une période d'études (*academic term* dans la version anglaise) après chaque stage, dont spécifiquement le dernier. À la suite du discours sur le budget du 29 mars 2001, le crédit d'impôt applicable aux stages en milieu de travail a été *prolongé et bonifié*, entre autres par l'élimination à l'enseignement postsecondaire de l'exigence d'un retour en classe d'une durée minimale de deux semaines après le dernier stage. Cette obligation a été remplacée par une activité d'évaluation formelle du stage. Le MEQ a fait comme si la modification au crédit d'impôt devait automatiquement s'appliquer aussi au Programme de soutien financier à l'ATE. Il a modifié en conséquence le cadre de référence.

Selon certains témoignages recueillis, cet « adoucissement » au programme aurait l'avantage d'éviter que se multiplient les cas de stagiaires qui acceptent une offre d'emploi à la fin de leur dernier stage et se retrouvent sur le marché du travail sans diplôme, après avoir terminé la majeure partie de la formation. Selon certains intervenants, ce motif suffisait à justifier une modification aux règles alors en vigueur. D'autres sont d'avis contraire et résistent à la possibilité de modifier dans le même sens les pratiques locales. En effet, lorsque le retour en classe est remplacé par une séance d'évaluation, on constate certains « effets secondaires » non désirés :

- les rapports d'évaluation de stage sont plus difficiles à obtenir;
- des élèves ne se présentent pas à la séance d'évaluation.

Selon les opposants à cet « adoucissement », il y a perte de qualité sur le plan pédagogique. En principe, l'ATE doit permettre à l'élève – par un aller-retour entre l'école et l'entreprise – d'intégrer progressivement, dans une démarche idéalement réflexive et soutenue par ses enseignants, les divers apprentissages théoriques et pratiques prévus à sa formation. Les bénéfices pédagogiques du dernier stage sont en grande partie perdus sans un retour à l'école pour un laps de temps significatif. Une rencontre de quelques heures, même convoquée pour des motifs d'évaluation formelle, risque de prendre la forme de retrouvailles ou de séance d'adieux pour les finissants du programme. Les opposants sont d'avis que le Ministère a cédé trop facilement pour éviter de contrarier certains employeurs dont les comportements ne sont pas conformes à l'esprit de l'ATE et à la responsabilité qu'ils devraient manifester envers leurs stagiaires.

Cette même situation pose un problème d'une autre nature, en particulier en formation technique. S'il n'y a pas de retour en classe obligatoire après le dernier stage, cela signifie que l'élève – si on peut encore l'appeler ainsi – a satisfait toutes les exigences liées à l'obtention du DEC ou de l'attestation d'études collégiales (AEC). Il est en attente de la délivrance de son diplôme. En principe, il a acquis toutes les compétences prévues à son programme, au même titre que tout titulaire d'un DEC ou d'une AEC du même programme. Cette personne est en situation de production avec le statut de stagiaire – donc parfois avec un salaire inférieur – et son employeur bénéficie de mesures fiscales lui permettant de se faire rembourser une partie de ce salaire. Qu'est-ce qui justifie alors qu'elle soit comptabilisée comme étant admissible à un programme conçu pour soutenir financièrement « une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation¹⁶ » qui se nomme « alternance travail-études »?

○ **Sur le plan des objectifs poursuivis**

L'objectif du Programme de soutien financier à l'ATE était d'accroître le nombre de stages en entreprise, en formation professionnelle et technique, par un plan d'allocations qui aurait un effet incitatif auprès des établissements. Certains intervenants sont d'avis que la structure actuelle de l'allocation de base sert bien cet objectif dans le cas des établissements qui en sont à leurs débuts en matière d'ATE, mais que son effet incitatif va décroissant à mesure que le volume de stages grandit. La récente modification apportée à l'allocation de base fait que, dans les deux premières strates de l'effectif, qui correspondent à un petit nombre de cohortes (soit de 1 à 3), l'allocation de base est beaucoup plus avantageuse que dans les strates supérieures. L'incitatif financier de l'allocation de base devient nul lorsqu'un établissement atteint 201 inscriptions (soit 12 ou 13 cohortes) en ATE.

¹⁶ DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, 1995 et 2001.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

En d'autres mots, l'allocation de base prévue dans le Programme de soutien financier contribuerait plus efficacement à faire augmenter le nombre d'établissements offrant l'ATE que le nombre de participants à celle-ci dans les différents établissements.

En fait, en voulant bonifier l'allocation de base, on l'a hybridée en y intégrant une dimension proportionnelle au volume de stages, jusqu'à un plafond de 201 participants. Pour encourager le développement de l'ATE dans les établissements, il eût été plus pertinent de conserver l'allocation de base pour ce qu'elle est, peut-être en la bonifiant, et d'augmenter surtout l'allocation *per capita*.

o Sur le plan de la gestion

La formation professionnelle et technique, en général, et l'alternance travail-études, en particulier, s'incarnent dans une grande variété de contextes et de dynamiques. Il est sans aucun doute difficile de définir des règles d'application d'un programme qui puisse tenir compte des particularités de chaque situation.

Il n'est donc pas étonnant que certains irritants soient soulignés par des intervenants locaux en ce qui a trait à certaines modalités d'application du Programme de soutien financier à l'ATE. Par exemple, pour reconnaître un élève comme participant à l'ATE, la Direction de la formation continue et du soutien exige qu'il ait terminé un premier stage avant le 30 juin. C'est sur cette reconnaissance qu'on déterminera la strate à laquelle appartient l'établissement aux fins d'allocation de base. Or il arrive que des cégeps prévoient deux stages, l'un au printemps (après la fin de la session régulière, en mai) et l'autre à l'hiver suivant. Comme le stage du printemps empiète de quelques jours sur le mois de juillet, les élèves y participant ne sont pas comptabilisés dans la détermination de la strate à laquelle appartient l'établissement. (Par contre, lorsque ces élèves obtiennent leur diplôme, la subvention *per capita* est versée intégralement.) En tenant compte davantage de leur contexte de fonctionnement que de modalités administratives pour établir le meilleur calendrier de stages possible, ces collèges se voient rétrogradés dans une strate inférieure. Cela représente un manque à gagner récurrent de 15 000 \$ par année par strate perdue.

L'information de gestion détenues par la Direction de la formation continue et du soutien en ce qui concerne l'ATE n'a pas été, jusqu'à récemment, d'une fiabilité et d'une clarté exemplaires. Deux chercheurs soulignent ce problème dans un ouvrage récent : « Il est difficile d'obtenir des statistiques fiables sur les projets et les effectifs en ATE et en enseignement coopératif¹⁷. » Ils mentionnent que les différentes sources d'information fournissent des « statistiques légèrement différentes ». C'est aussi le cas parfois entre les différentes sources d'information à l'intérieur du MEQ, soit parce qu'elles n'utilisent pas toujours les mêmes périodes de référence, soit pour d'autres causes. Par exemple, les données obtenues de la Direction de la formation continue et du soutien (DFCS) et celles de la Direction des

¹⁷ Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, 2002.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

statistiques et des études quantitatives (DSEQ) sur la participation à l'ATE en formation professionnelle ne sont pas toujours concordantes.

Enfin, la Direction de la formation continue et du soutien ne dispose pas d'outils permettant une évaluation qualitative, même sommaire, des activités rendues possibles par le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études.

3. Les outils de soutien et l'encadrement fournis par le MEQ

Essentiellement, les outils de soutien provenant du ministère de l'Éducation sur l'alternance travail-études sont de trois types :

- des documents d'orientation et d'instrumentation
- du matériel d'information et de promotion;
- un site Web sur l'Inforoute FTP.

Dans l'ensemble, les **documents d'orientation et d'instrumentation** à l'intention des établissements offrant la formation professionnelle et technique (comme le cadre de référence, le cadre d'organisation ou le guide d'élaboration du plan de formation) sont d'une excellente facture et couvrent bien les sujets auxquels ils sont consacrés. Dans la perspective où le Programme de soutien financier à l'ATE vise à faire croître le nombre de stages en formation professionnelle et technique, ces documents ont cependant, d'après les témoignages recueillis, une lacune, loin d'être mineure. Ils semblent s'adresser davantage à des personnes déjà convaincues des avantages de l'ATE qu'à celles qui sont appelées à vivre un chambardement parfois considérable dans leur travail pour implanter l'ATE dans un établissement d'enseignement ou un programme, c'est-à-dire, au premier chef, les enseignants et les enseignantes de la formation professionnelle et technique. À la lecture de cette documentation, on n'a pas toujours l'impression qu'elle a été conçue à leur intention, ce qui, toutefois, ne permet pas de préjuger de la qualité du contenu. Lors du dernier congrès de l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET), on a vu des responsables d'ateliers tenir leur auditoire en haleine avec une communication essentiellement basée sur l'un ou l'autre des documents d'orientation et d'instrumentation du MEQ, qu'ils ont su enrichir de leurs expériences et de leurs perceptions personnelles.

Quant à la documentation à l'intention des employeurs, le petit *Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise* détonne par sa présentation, sa facilité de consultation et ses exemples concrets qui visent à faire comprendre le rôle du superviseur et les habiletés qu'il requiert. Par contre, le *Stagiagramme*, que le site Internet de l'ATE¹⁸ présente comme un *dépliant d'information à l'intention des entreprises*, offre fort probablement la meilleure synthèse qu'on puisse réaliser pour présenter sommairement la grande diversité de réalités qui se cache sous le vocable « stages » dans l'univers de la formation professionnelle et technique. (Notons cependant qu'on y indique que les stages en ATE doivent représenter 25 % du temps de formation.) Mais ce dépliant s'adresse-t-il vraiment aux employeurs? On peut présumer que certains d'entre eux seront découragés par la complexité du *système*. Il serait plus utile de mieux cibler les entreprises (et les interlocuteurs à l'intérieur de celles-ci) en fonction du type de stagiaires qu'elles sont

¹⁸ On le trouvait en 2002 à l'adresse suivante :
<http://www.inforoutefpt.org/ate/alter6.htm#STAGIAGRAMME>.

susceptibles d'accueillir. On pourrait ainsi leur présenter une information *ad hoc* plutôt que de les inonder d'informations étrangères à leur réalité, du moins pour le moment.

Il y a peu à dire sur le **matériel d'information et de promotion** si ce n'est qu'il semble davantage destiné soit aux employeurs, soit aux élèves. On n'y trouve rien pour les enseignants et enseignantes et les membres des directions d'établissement, dont plusieurs restent pourtant à convaincre. Le directeur d'un important centre de formation professionnelle nous confiait que l'absence d'ATE dans son établissement s'explique par le manque d'intérêt du personnel enseignant (il restait toutefois discret sur ses propres convictions).

Voici quelques commentaires sur le **site Web de l'ATE**, qui se trouve sur l'Inforoute FPT :

- D'abord, il faut savoir où il se trouve pour le... trouver. L'ATE est localisée dans les dossiers du Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue (MEQ), alors qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une activité des réseaux des commissions scolaires et des collèges. Aucun outil de recherche ne permet de repérer le site rapidement.
- Il comporte deux sections (secondaire et collégial) sur l'offre de programmes en ATE (ces sections sont difficiles à consulter pour un profane parce qu'elles sont établies selon l'ordre alphabétique des commissions scolaires et des collèges). Pourquoi ne peut-on pas trouver la mention de l'ATE vis-à-vis de chacun des programmes offerts par les divers établissements, dans la section *Programmes offerts* de l'Inforoute FPT?
- Le forum de discussion semble éteint depuis plusieurs mois.
- Les sections *Offres de stages* et *Demandes de stages* – pour peu qu'on souhaite les conserver – pourraient être plus visibles qu'elles ne le sont actuellement, dans la partie portant sur le crédit d'impôt, sous la rubrique *Financement* de la page de l'ATE. Pour les acteurs sur le terrain, la pertinence d'un système informatisé et centralisé d'offre et de demande de stages – une bourse québécoise de stages en quelque sorte – est loin d'être acquise. Ils sont plutôt d'avis contraire. Certains chercheurs, au hasard de leurs travaux sur la question, ont constaté le travail de réseautage local, régional et sectoriel nécessaire pour mener à bien une formation en ATE. Une banque centralisée d'offre et de demande de stages peut apporter un petit supplément, éventuellement salutaire en situation de difficulté, mais il ne peut tenir lieu de système d'affectation ou de pairage stagiaire-milieu de travail.
- D'autres éléments auraient besoin d'une mise à jour, ce qui, au demeurant, n'est pas particulier au site de l'ATE. Par exemple, on peut y lire : « Sans être une norme, le temps de présence en milieu de travail représente environ 25 à 30 % de

la formation afin de permettre aux élèves de bénéficier pleinement de cette stratégie¹⁹. »

Pour ce qui est de l'encadrement fourni par le personnel du MEQ, il apparaît être devenu avec le temps de type strictement administratif (financement, application de critères, rapports, information sur les procédures, etc.). La taille de l'équipe (une professionnelle, une chargée de projet, une technicienne à mi-temps et une secrétaire également à mi-temps), jumelée à l'augmentation du volume d'activités, a possiblement mené à cet état de fait. La parution prochaine d'un guide administratif pourrait dégager l'équipe d'une partie de ses tâches strictement administratives. Au cours des dernières années, les décisions les plus fréquentes qu'ont eu à prendre les responsables de la gestion de l'ATE portaient sur les dérogations aux règles en vigueur pour composer avec des contextes particuliers, avec comme conséquence visible l'assouplissement progressif des règles de fonctionnement.

Il semble que les aspects de la mobilisation des réseaux et du développement de la qualité en ATE prennent beaucoup moins de place qu'à l'origine du projet dans l'action des ressources humaines que le MEQ affecte au Programme de soutien financier à l'ATE. Sur ces aspects, on s'en remet plutôt à la documentation sur le sujet.

Si on veut développer l'alternance travail-études, il est bien possible que cet effort soit insuffisant. L'ATE entraîne des modifications souvent importantes dans la conception et l'organisation du travail des enseignants; elle demande de voir les choses autrement et exige un changement de mentalité. L'ATE ne s'implante pas dans un nouvel établissement ou un nouveau programme sans un noyau de formateurs convaincus. Il est connu qu'une grande majorité (82 %) ²⁰ d'enseignants de la formation professionnelle sont d'accord avec le principe de l'alternance travail-études. Mais les modalités pédagogiques et organisationnelles peuvent susciter chez eux des inquiétudes et de la résistance, par manque d'information, de formation et d'instrumentation. Des centres de formation professionnelle ou des départements de formation technique demeurent encore fermés sinon hostiles à l'ATE. Des documents, même bien conçus, n'ont pas toujours les capacités mobilisatrices nécessaires pour renverser cette situation. Il faut davantage travailler près des gens pour les sensibiliser, vulgariser la documentation qui leur est offerte, les former, les accompagner.

Mais le MEQ n'est pas le seul joueur sur ce terrain.

Si l'alternance s'est surtout développée grâce à des politiques favorables de financement ainsi qu'à l'appui des établissements et des acteurs, elle a su harmoniser ses opérations grâce à deux types de soutien professionnel : des regroupements associatifs d'acteurs de première ligne et la

¹⁹ Voir la 5^e note complémentaire à l'adresse suivante : <http://inforoutefpt.org/ate/alter2.htm#Agencement>

²⁰ L. CARON et G. ST-AUBIN, *Rapport de recherche sur la condition des enseignants en formation professionnelle*, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ), 1997.

publication d'une documentation adaptée d'ordre administratif et pédagogique²¹.

Le MEQ peut compter sur l'action des associations qui se donnent comme mission de promouvoir le développement, quantitatif et qualitatif, de l'alternance travail-études. À défaut d'une intervention dans l'animation des réseaux et la promotion de l'ATE, le MEQ pourrait soutenir davantage l'action d'associations, notamment l'AQAET et l'ACDEC Québec. Ce que le MEQ ne veut ou ne peut pas faire seul au chapitre de la promotion, de la sensibilisation, de la formation relativement à l'ATE, il doit le faire avec la collaboration des organismes associatifs s'il veut continuer à soutenir le développement de l'alternance travail-études.

²¹ Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, 2002.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

4. Les retombées de l'ATE sur la qualité de la formation

Toutes les entrevues réalisées et tous les documents consultés sont unanimes sur un point : l'ATE contribue à la qualité de la formation professionnelle et technique.

À plusieurs endroits dans la documentation, on reprend ce que le cadre de référence²² du MEQ considère comme des retombées favorables de l'ATE pour les élèves, les entreprises et les établissements. Rien dans l'actuelle démarche d'évaluation (qui, en passant, ne prévoyait pas de rencontre avec des détracteurs de l'ATE) ne permet de contredire les énoncés du guide de référence. Mais certains contenus recueillis permettent de les actualiser et de les nuancer, ce qui sera fait dans la présente partie, en ce qui a trait à la qualité de la formation.

Pour **les élèves**, l'ATE permet une diversité d'apprentissages qui auraient plus difficilement pu être effectués uniquement en milieu d'études. Curieusement, selon une recherche récente²³, la perception des élèves à l'égard des apprentissages réalisés en stage ne correspond pas aux attentes manifestées avant celui-ci. D'une part, les apprentissages perçus dépassent les attentes exprimées avant le stage et, d'autre part, les apprentissages portant sur des qualités personnelles ou relationnelles prennent la plus grande place, même si les apprentissages reliés à la fonction de travail et à l'entreprise demeurent nombreux.

Une étude comparative²⁴ sur l'ATE (enseignement coopératif) et l'enseignement ordinaire (comportant déjà des stages) en techniques d'éducation spécialisée démontre que les élèves de l'ATE atteignent un niveau d'intégration de la théorie et de la pratique légèrement plus élevé que ceux de l'enseignement ordinaire.

Dans des rencontres de retour de stage, les élèves évoquent les éléments suivants comme ayant fait l'objet de leurs apprentissages : le rythme de travail en entreprise, la nécessité d'être efficaces et rentables, la résistance au stress, l'application d'autres méthodes de travail et l'utilisation d'autres équipements (parfois plus sophistiqués, parfois moins) que ceux utilisés en établissement de formation. Mais ils insistent aussi sur les occasions que leur stage leur a apportées d'accroître leur confiance, de mieux se connaître, d'éprouver la satisfaction – sinon le plaisir – d'avoir pu assumer des responsabilités ou relever un défi, d'expérimenter le travail d'équipe en situation réelle (avec du vrai monde, sur des vraies affaires).

²² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, 1995 et 2001. On retrouvait pareille nomenclature des avantages de l'ATE dans le document publié par la DGEC en 1991 et quelque chose d'assez comparable dans le rapport d'évaluation de l'option de l'alternance travail-études publié par Emploi et Immigration Canada en 1994.

²³ C. LANDRY, Y. BOUCHARD et C. PELLETIER, « Le stage en ATE au collégial. Pour quel rapport au savoir? », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Presses de l'Université du Québec, 2002.

²⁴ L. BOIVIN et G. BOUCHER, *Les stages coopératifs et la relation théorie pratique*, cégep de Saint-Jérôme (financement PAREA), 1996.

En entrevue, des enseignants du collégial ont dit trouver leurs élèves plus matures, plus réalistes, plus capables d'autodiscipline (et « un peu moins enfants-rois »), plus motivés, plus intéressés et plus aptes à faire des liens entre divers éléments théoriques ou pratiques du programme. Ces propos rejoignent en bonne partie les constats rapportés dans une étude antérieure sur l'enseignement coopératif en milieu collégial²⁵. Les enseignants du secondaire parlent également d'un processus de maturation, dont ils suivent de plus près la progression, parce que les stages sont plus courts et comportent une rencontre hebdomadaire avec l'enseignant responsable.

Au secondaire comme au collégial, les enseignants et les responsables de stages mentionnent des effets positifs de l'ATE sur l'employabilité des élèves à la fin du programme. Même s'ils sont conscients que l'employabilité demeure un objectif central de la formation professionnelle et technique, ils évoquent parallèlement le danger de voir leurs élèves embauchés sans diplôme à la fin d'un stage. Ce risque est plus présent dans les stages du collégial (axés sur le transfert et l'intégration, le stagiaire consacrant l'essentiel de son temps à la production), mais il n'est pas complètement absent au secondaire. Les employeurs utilisent souvent les stages comme processus de présélection, comme le rapporte une recherche récente²⁶. Le stagiaire qui s'est bien intégré à un milieu de travail peut, à la fin de son stage, se voir offrir un emploi à temps partiel pour la partie restante de son temps d'études ou encore se voir garantir un emploi régulier à la fin de son programme.

L'ATE met à l'épreuve les apprentissages scolaires en situation réelle. Selon les enseignants et les coordonnateurs sur le terrain, elle représente une occasion pour l'élève de valider (ou non) son choix de carrière et son projet de formation. Une conclusion paradoxale de l'évaluation menée en 1994 par Emploi et Immigration Canada est que les finissants ayant suivi un programme d'ATE au secondaire sont presque deux fois plus nombreux à faire des études postsecondaires²⁷. Selon des travaux de recherche en cours²⁸, menés auprès d'élèves de sept programmes d'ATE différents au collégial, un peu plus du quart des finissants indiquent leur intention de poursuivre leurs études à l'université. De ceux-ci, plus de la moitié répondent que l'ATE a influencé beaucoup ou même de façon déterminante leur décision de s'inscrire à l'université. La même étude indique que les élèves sont pour la plupart fortement ou totalement d'accord avec le fait que l'ATE « permet de mieux comprendre les exigences de son domaine de spécialisation afin de préciser son choix de carrière ».

²⁵ Michel LAPORTE, *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation de quelques expériences en cours* (étude subventionnée par la DGEC, cégep de l'Outaouais, 1994).

²⁶ L. CARON et C. PAYEUR, « Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Presses de l'Université du Québec, 2002.

²⁷ EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, 1994.

²⁸ D. BOUTEILLER et Y. BOUCHARD (avec la coll. de M. Cossette, A. Guévin et T. Mori), *Résultats préliminaires de l'enquête sur l'expérience des élèves dans les programmes* (à paraître), École des hautes études commerciales de Montréal, Université du Québec à Rimouski, Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi (GIRFE).

Dans les débats qui ont cours depuis quelque temps sur le taux de décrochage scolaire plus élevé chez les garçons, on mentionne souvent que le comportement masculin est plus orienté vers l'action immédiate, l'initiative et le défi. Il est légitime de penser que l'ATE, parce qu'elle permet de se *colle-tail-ler* avec de vrais problèmes, peut susciter chez les garçons un intérêt accru pour les études.

Tous les stages du collégial et quelques-uns du secondaire (mécanique automobile) sont rémunérés. Selon les commentaires recueillis, il semble que la rémunération constitue un facteur de motivation pour les élèves durant leur stage. Cependant, une étude²⁹ citée plus haut révèle que la possibilité qu'offre l'ATE de financer une partie de ses études ne joue pas un rôle très important dans la décision de l'élève de choisir cette formule.

Les enseignants et enseignantes, pour leur part, témoignent du fait que l'ATE apporte une meilleure connaissance du marché du travail³⁰. Au secondaire en particulier, les contacts avec les milieux de travail sont plus directs et plus fréquents que chez les enseignants du collégial. Dans un cas comme dans l'autre, même grâce aux stages des programmes non ATE, on peut suivre de plus près l'évolution du marché du travail, ce qui permet de se maintenir plus facilement à jour et atténue les éventuelles angoisses au moment de la révision des programmes.

Le fait de suivre des stagiaires à toutes les semaines nous donne un portrait réel de ce qui s'en vient sur le marché et des adaptations qu'on doit faire. On n'attend pas les nouveaux programmes ou les nouveaux devis ministériels pour bouger. On est plutôt proactif pour bouger³¹.

Au secondaire, les enseignants de l'ATE ont plus d'autonomie dans l'organisation de leur travail et plus de responsabilités par rapport à la formation à acquérir en stage. Ils sont conscients de participer à un projet de formation de meilleure qualité que l'enseignement ordinaire. Ils en retirent une motivation et une fierté nouvelles. Par contre, parmi les aspects plus difficiles, on note l'inévitable augmentation de la charge de travail et, dans certains milieux, des mésententes avec leur propre employeur sur la façon de comptabiliser et de rémunérer le temps consacré à l'organisation des stages et la supervision des stagiaires. On évoque parfois aussi la peur d'être jugés par l'entreprise.

En formation professionnelle comme en formation technique, les enseignants estiment que les élèves de l'ATE deviennent plus matures, plus motivés, plus critiques et plus exigeants. L'ATE donne un sens nouveau à leur formation, ce que les enseignants considèrent comme une amélioration des conditions d'exercice de leurs fonctions.

Selon les témoignages recueillis, la grande majorité des enseignants qui ont fait l'expérience de l'ATE disent qu'ils auraient de la difficulté à retourner à un mode d'enseignement traditionnel (même s'il arrive que quelques-uns le fassent). La plupart croient et tiennent fortement à l'ATE parce qu'ils en voient les résultats bénéfiques pour leur travail et la formation de leurs élèves. Les entrevues ont permis de découvrir deux

²⁹ D. BOUTEILLER et Y. BOUCHARD.

³⁰ L.CARON et C.PAYEUR, 2002.

³¹ Témoignages d'enseignants rapportés par L. Caron et C. Payeur.

cas presque identiques, l'un dans un centre de formation professionnelle, l'autre dans un collège, où la direction, qui avait décidé, sans trop de consultation, d'abolir l'ATE, a dû revenir sur sa décision sous la pression des enseignants.

Pour **les programmes de formation**, l'ATE, comme tout programme comportant un stage, favorise un enrichissement constant.

À chaque année, même à chaque session, on envoie des cohortes de stagiaires en entreprise, ce qui nous donne rapidement le pouls des entreprises.

Le meilleur input sur les programmes vient des stagiaires qui sont allés dans les entreprises³².

D'autre part, l'ATE permet aux élèves d'apprendre à utiliser des équipements et des technologies que les établissements scolaires ou les collèges ne pourraient pas toujours facilement se payer.

La fierté que les enseignants et les élèves retirent de leur participation à l'alternance travail-études, les effets positifs de cette dernière sur la qualité des apprentissages techniques, personnels et relationnels, et l'adéquation accrue des programmes aux réalités du marché du travail contribuent à la valorisation de la formation professionnelle et technique. Les programmes d'ATE ont un plus grand potentiel d'attraction des élèves (malgré les frais supplémentaires qui sont exigés au collégial).

Certains chercheurs apportent cependant quelques bémols, qui divergent selon qu'il s'agisse du collégial ou du secondaire. L'ATE au collégial est davantage orientée vers le placement des finissants : elle permet à l'élève de remplir une fonction de travail et d'exécuter les tâches définies par l'entreprise, dont il est l'employé légalement. L'employeur détermine donc largement *le contenu et l'organisation du stage*. Le collège impose peu d'exigences à l'élève quant aux apprentissages à réaliser et ne procède pas non plus à leur évaluation en vue de la délivrance du diplôme³³.

C'est tout le contraire de « l'ATE en formation professionnelle au secondaire où l'école définit de façon presque unidirectionnelle les activités et les apprentissages qui font l'objet du stage en entreprise » (Landry et Mazalon, 1977)³⁴.

Cette position est corroborée par une autre recherche³⁵ qui porte sur sept programmes de formation professionnelle et qui montre les limites de cette approche.

La stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage se caractérise par la conformité aux programmes d'études. (...) Enseignants

³² Témoignages d'enseignants rapportés par L. Caron et C. Payeur.

³³ C. LANDRY, Y. BOUCHARD et C. PELLETIER, 2002.

³⁴ Rapporté par C. Landry, Y. Bouchard et C. Pelletier.

³⁵ M. HARDI et L. MÉNARD, *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*, communication présentée au Congrès international de l'AFIRSE, Pau, mai 2002.

et tuteurs semblent concevoir l'expérience en milieu du travail, comme étant orientée exclusivement vers les objectifs du programme d'études. Ils sont peu sensibles aux avantages de l'apprentissage en contexte réel.

Plus loin, en conclusion, les auteures ajoutent que, parce que le déroulement des stages s'apparente surtout au modèle traditionnel (selon la typologie de Guile et Griffiths), la pratique de l'alternance qu'elles ont analysée en formation professionnelle « marginalise les apprentissages en entreprise en regard des apprentissages en milieu scolaire ».

L'ATE en formation professionnelle encourage, selon ces experts, des stages trop collés sur les programmes du MEQ, sans trop d'égard au potentiel d'apprentissages diversifiés que permet un séjour en milieu de travail. Selon les mêmes experts, les stages du collégial sont trop soumis aux besoins de production des entreprises pour contribuer notablement aux programmes de formation.

En bref, le programme de soutien financier à l'ATE semble avoir recherché un certain équilibre, mais non un confort certain, en posant un pied dans une eau trop froide et l'autre dans une eau trop chaude.

En ce qui concerne **les établissements**, l'ATE permet de faire connaître aux entreprises leur contribution au développement économique local et régional et de déceler les occasions de développer des partenariats avec celles-ci. Elle compense dans une certaine mesure la quasi-impossibilité d'effectuer les investissements en matière d'équipement qui seraient nécessaires pour s'ajuster parfaitement aux réalités des milieux de travail. L'ATE permet aux établissements d'accroître leur visibilité tant auprès des entreprises qu'auprès de leur bassin de recrutement.

Comme la clientèle de la formation professionnelle et technique est relativement mobile, les établissements utilisent l'ATE pour développer une meilleure position concurrentielle³⁶.

³⁶ M. HARDY et L. MÉNARD, 2002.

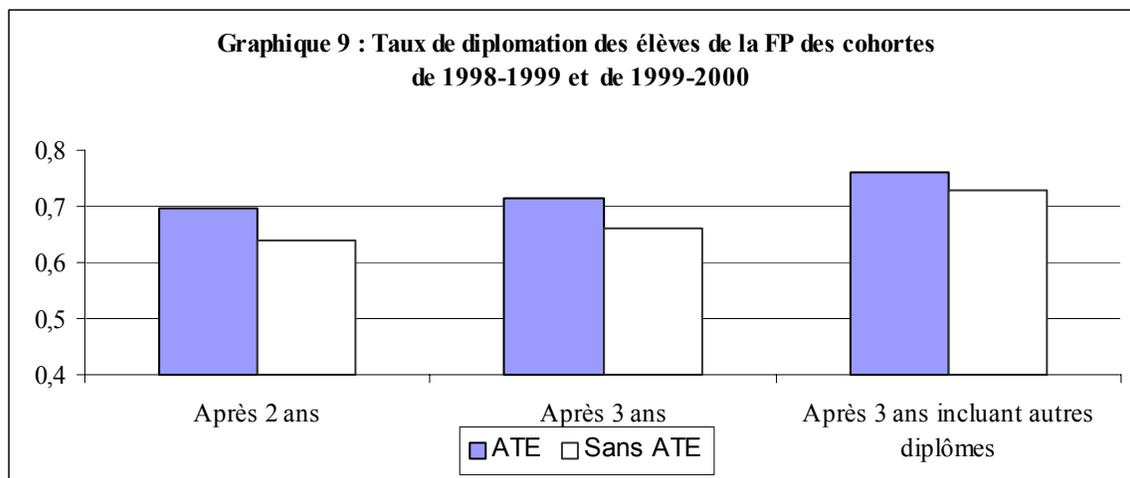
5. Les retombées de l'ATE sur la diplomation et l'intégration en emploi

Les intervenants sur le terrain en alternance travail-études partagent probablement tous la forte conviction que celle-ci a des effets positifs sur la diplomation et l'intégration en emploi. L'observation des faits permet une lecture plus nuancée de la situation.

En **formation professionnelle**, les travaux actuellement réalisés sur les taux de réussite à la Direction des statistiques et des études quantitatives ont permis d'obtenir des données relatives aux programmes d'ATE de même qu'à l'ensemble des programmes de formation professionnelle. Les pages qui suivent présentent les comparaisons qui en ont été tirées.

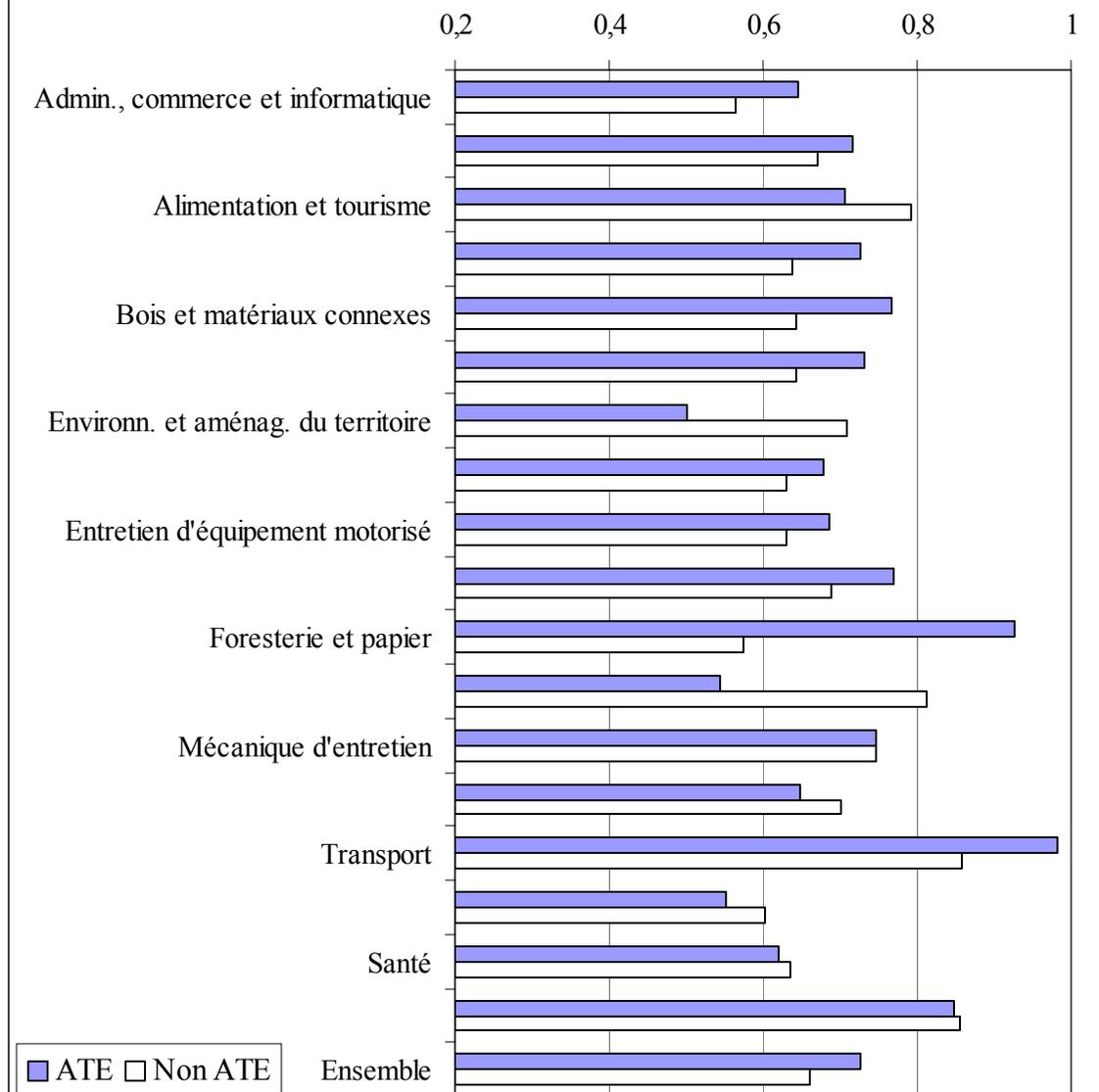
Mais auparavant, nous vous présentons la façon dont les comparaisons ont été établies. Les chiffres obtenus portent sur les cohortes de 1998-1999, de 1999-2000 et de 2000-2001. Comme les programmes peuvent débiter à n'importe quel moment de l'année scolaire, les mesures en matière de réussite ne deviennent utiles et fiables qu'après deux ans. Pour le même motif, seules les cohortes de 1998-1999 et de 1999-2000 ont été retenues pour analyser l'impact de l'ATE sur la diplomation. Les données de ces deux cohortes ont été regroupées pour éliminer les variations dues à des facteurs de conjoncture à court terme. De plus, pour s'assurer de comparer des éléments vraiment comparables, on a considéré seulement les programmes de formation professionnelle comportant des projets d'ATE. Des statistiques globales de ces programmes, on a soustrait les données concernant les effectifs de l'ATE : le reste permettait d'obtenir le tableau des programmes sans ATE, soit les programmes offerts de façon habituelle.

Après 2 ans, on constate un taux global de réussite de 70,8 % dans les programmes d'ATE, contre 63,6 % dans les programmes sans ATE. Après 3 ans, ces valeurs passent à 72,6 % et 66,0 %. Si on ajoute aux diplômés de ces programmes ceux qui ont quitté pour un autre programme et y ont obtenu un diplôme dans la même période de 3 ans, on obtient des taux de diplomation de 77,1 % en ATE et de 73,0 % dans les programmes sans ATE. On observe donc que, globalement, dans les programmes d'ATE, les élèves obtiennent plus souvent et légèrement plus rapidement un diplôme que dans les programmes ordinaires, puisque l'écart favorable à l'ATE est plus grand après 2 ans qu'après 3 ans (graphique 9).



Mais ce qui est vrai pour l'ensemble ne l'est pas nécessairement pour chacun des projets, chacun des programmes et chacun des secteurs. Les performances des programmes d'ATE sont meilleures que celles des programmes ordinaires dans 10 des 18 secteurs où l'ATE est présente. Les secteurs où les programmes offerts en ATE connaissent les taux de diplomation les plus élevés sont, dans l'ordre, Transport, Foresterie et papier, Soins esthétiques (un secteur aussi performant dans les programmes ordinaires), Fabrication mécanique de même que Bois et matériaux connexes. Dans ces secteurs, on enregistre en ATE un taux de diplomation de plus de 75 % après 3 ans (graphique 10).

Graphique 10 : Taux de diplomation après 3 ans des élèves de la FP, cohortes de 1998-1999 et de 1999-2000



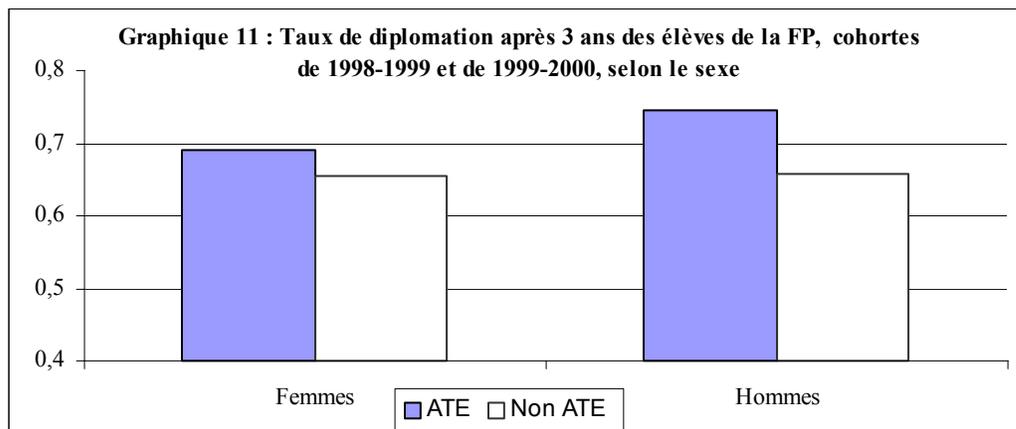
Ce que le graphique 10 révèle aussi, c'est que les programmes d'alternance travail-études présentent des taux de diplomation inférieurs à ceux des programmes ordinaires dans les secteurs Environnement et aménagement du territoire, Communication et documentation, Cuir, textile et habillement, Alimentation et tourisme, Métallurgie et Agriculture et pêches. La situation est à peu près la même, avec ou sans ATE, dans les secteurs Mécanique d'entretien, Soins esthétiques et Santé.

Les avantages de l'ATE sont les plus nets dans les secteurs Foresterie et papier (écart favorable de 35,3 %), Bois et matériaux connexes (12,5 %), Transport (12,3 %), Arts

(8,9 %), Bâtiment et travaux publics (8,9 %), Fabrication mécanique (8,1 %) et Administration, commerce et informatique (8,0 %).

Beaucoup de facteurs peuvent expliquer des résultats aussi contrastés pour ce qui est de la diplomation des élèves en ATE dans les différents secteurs. Les antécédents des établissements dans l'organisation de stages, le recrutement des élèves, le contexte du secteur économique touché, l'adhésion des enseignants à l'ATE, leur degré de préparation, la conception des stages, l'articulation de ceux-ci autour du programme de formation, comme d'autres composantes du processus, peuvent avoir joué un rôle. La présence ou l'absence d'une sélection au début d'une formation par alternance, moins fréquente en formation professionnelle qu'en formation technique, peut aussi influencer sur le taux de diplomation à la sortie. Une enquête sur le terrain, secteur par secteur, serait nécessaire pour identifier les facteurs de succès ou d'échec particuliers à chacun. Il est difficile *a priori* de mettre en cause le Programme de soutien financier à l'ATE, puisqu'il est le même pour tout le monde et que la nature des stages – d'acquisition de compétences – est identique dans les programmes de formation professionnelle.

Hommes et femmes réussissent mieux en ATE que dans les programmes ordinaires. Après 3 ans, les hommes présentent un taux de diplomation de 74,6 %, contre 65,7 % dans les autres programmes. Chez les femmes, l'écart est moindre : 68,9 % de réussite en ATE, contre 65,4 % dans les programmes ordinaires. Ce qui est remarquable dans ces données, c'est que les hommes des programmes d'ATE réussissent mieux que leurs compagnons des mêmes programmes sans ATE et mieux que leurs compagnes de l'ATE. Il y a là quelque chose d'intéressant pour qui s'intéresse à la réussite des garçons (graphique 11).



Pour ce qui est de l'intégration au marché du travail des finissants de programmes d'ATE en formation professionnelle, peu de données sont disponibles parce que, jusqu'à cette année exclusivement, les travaux de relance du MEQ auprès des finissants ne tenaient pas compte de leur participation ou de leur non-participation à un programme d'ATE. Des commentaires recueillis auprès de responsables locaux indiquent qu'à leurs yeux, sans qu'ils s'appuient toutefois sur des études de relance officielles, le taux de placement des finissants de l'ATE est excellent (100 % dans certains cas). On mentionne aussi que, dans les secteurs où la demande de main-d'œuvre est forte, il arrive souvent que les élèves se

voient offrir un poste à temps complet avant la fin de leur formation. Donc, la situation peut varier en fonction du contexte économique du secteur.

Dans l'évaluation de l'option alternance travail-études d'Emploi et Immigration Canada³⁷, on mentionne que la conjoncture économique difficile de la période d'aide fédérale à l'ATE explique sans doute la difficulté à établir des différences quant à l'intégration en emploi entre ceux qui ont bénéficié de programmes d'alternance et les autres. Pour les finissants du secondaire, la participation ou la non-participation à l'ATE « n'a pas eu d'effet appréciable sur ce qui suit » :

- le délai d'obtention du premier emploi;
- la proportion du temps d'emploi;
- le salaire moyen;
- le nombre moyen d'heures de travail par semaine;
- la durée moyenne de l'emploi;
- la proportion du temps de chômage.

Ce sont là les résultats d'une évaluation menée à l'échelle canadienne sur des projets d'ATE réalisés dans des établissements d'enseignement secondaire au cours de la décennie précédente.

Sur la base des informations obtenues au cours de la présente évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, il est impossible de conclure de façon formelle et avec certitude à l'existence ou à la non-existence d'une différence favorable en ce qui concerne l'ATE en formation professionnelle, différence qui serait due spécifiquement à cette formule pédagogique. Si on prête foi aux témoignages des intervenants sur le terrain, on conclut que cette différence existe mais qu'on ne peut la documenter. Si l'on tient compte des variations de la conjoncture économique, on constate que la période durant laquelle le Programme de soutien financier à l'ATE était en application correspond à un regain de vigueur du marché du travail à l'échelle du Québec (mais pas également dans toutes les régions). Si la morosité du début des années 90 avait persisté, la perception serait différente. Par contre, il est plus que probable que l'ATE en formation professionnelle a un effet sur l'employabilité, la socialisation professionnelle des élèves, leur connaissance des milieux de travail et la constitution d'un réseau (même embryonnaire) de contacts dans différents milieux de travail, mais pas nécessairement sur l'obtention effective d'un emploi.

³⁷ EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, 1994.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

Pour la **formation technique**, les travaux du MEQ sur la réussite ne sont pas aussi avancés et des données comparables à celles qui sont disponibles pour la formation professionnelle restent à venir.

Les acteurs sur le terrain qui ont émis des commentaires ayant trait à l'effet de l'ATE sur la persévérance aux études sont unanimement positifs à cet égard. Voici un exemple³⁸ :

Notre historique en ATE n'est pas encore très long. Ceci dit, nous avons fait une petite recherche afin de connaître la proportion des élèves qui avaient fait un stage en ATE et qui persévéraient dans leur programme d'origine. Cette proportion était de 98 % à l'automne 2001, ce qui est tout à fait exceptionnel.

La consultation qui a été menée n'a pas permis d'obtenir des données quantitatives sur la persévérance aux études et la diplomation dans un nombre significatif de programmes et d'établissements offrant l'ATE.

Cependant, une recherche longitudinale³⁹ a été effectuée auprès des élèves de 38 cohortes de programmes d'ATE, en techniques physiques et en techniques administratives, ayant commencé leur formation au collégial en 1992. Cette étude porte sur 249 élèves de programmes d'ATE et 506 élèves des mêmes programmes sans ATE, ces derniers constituant le « groupe contrôle ».

Ces programmes d'ATE n'étaient évidemment pas financés par l'actuel Programme de soutien financier du MEQ, mais plutôt par Emploi et Immigration Canada. L'organisation de l'enseignement était très proche de l'enseignement coopératif – c'est-à-dire qu'elle comportait des stages de transfert et d'application, comme ceux que l'on trouve encore aujourd'hui dans les projets d'ATE en formation technique. Il s'agissait de stages de douze à quinze semaines.

Les résultats de l'étude⁴⁰ sont clairs :

³⁸ Correspondance reçue du cégep Montmorency sur l'évaluation du Programme de soutien financier à l'ATE.

³⁹ Suzanne VEILLETTE, « L'enseignement coopératif au collégial. Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Presses de l'Université du Québec, 2002.

⁴⁰ Ils sont reproduits plus sommairement dans un article de Suzanne Veillette intitulé « Les effets de l'ATE au collégial : d'autres études s'imposent », *Factuel*, revue de la Fédération autonome du collégial, vol. 14, n° 2 printemps 2002.

Indicateurs de réussite	ATE	Sans ATE
Taux cumulatif d'abandon après 9 trimestres	17,3 %	28,5 %
Hommes	17,3 %	31,2 %
Femmes	17,4 %	24,2 %
Taux moyen de réussite des cours	93,3 %	67,1 %
Moyenne des notes obtenues	73,6 sur 100	67,1 sur 100
Obtention du diplôme après 5 ans	65,3 %	48,2 %
Hommes	64,2 %	47,4 %
Femmes	66,7 %	49,5 %

Les quatre indicateurs retenus pour mesurer la réussite et la persévérance aux études sont favorables en ce qui concerne l'ATE. Globalement, les différences quant à la réussite dans les programmes d'ATE semblent plus grandes chez les hommes que chez les femmes. On précise que l'écart entre les taux de diplomation est à l'avantage des femmes mais qu'il est d'une ampleur beaucoup moindre que celui qui est généralement observé.

L'auteure conclut cependant qu'il ne faut pas voir dans ces résultats des *effets nets* de l'ATE⁴¹. Après avoir compulsé d'autres données concernant les mêmes élèves, elle fait remarquer que ceux de l'ATE sont plus nombreux à avoir obtenu les préalables du secondaire en mathématiques, en physique et en chimie. Elle note aussi qu'au moment de vraiment faire le saut dans un programme d'ATE, après la troisième session, le taux moyen des cours réussis et la moyenne des notes obtenues étaient déjà plus élevés chez ceux qui avaient opté pour cette formule que chez les autres. Ils avaient en effet réussi 91,7 % de leurs cours (contre 84,9 % pour ceux des autres programmes) et obtenu une moyenne générale de 66,1 sur 100 (contre 63,3 sur 100 chez les autres). Elle ajoute :

Cela laisse peu de doutes sur l'existence d'une sélection administrative à l'avantage des étudiantes et étudiants se destinant aux stages rémunérés en entreprise.

Les entrevues réalisées aux fins d'évaluation du Programme de soutien financier à l'ATE ont permis de constater effectivement l'existence de pratiques de sélection, à l'entrée dans la formation, qui sont assez généralisées. Il pourrait difficilement en être autrement, mentionne-t-on. Un établissement qui ne se soucierait pas de la qualité des candidats qu'il recommande aux employeurs pour des stages rémunérés perdrait vite la confiance des milieux de travail et mettrait en péril la poursuite de ses activités en alternance travail-

⁴¹ Suzanne VEILLETTE, 2002.

études. Alors, lorsqu'on prévoit offrir l'ATE dans un programme, on invite les élèves à s'y inscrire – tout en conservant en parallèle l'enseignement ordinaire. Si le nombre de demandes dépasse le nombre de places disponibles (qui est souvent fonction du nombre de postes de travail dans les laboratoires), on retient les candidats qui présentent les meilleurs dossiers scolaires et parfois aussi qui manifestent le comportement le plus responsable et la plus grande motivation⁴².

On doit donc reconnaître, comme le suggèrent les conclusions de l'étude citée plus haut⁴³, qu'on ne dispose pas actuellement de résultats de recherches permettant d'apprécier les *effets nets* de l'alternance travail-études sur la diplomation en formation technique.

Quant à l'intégration au marché du travail, la même étude présente encore des résultats bruts favorables en ce qui concerne l'alternance.

	ATE	Sans ATE
Taux d'intégration en emploi 10 mois après la fin des études	74,3 %	62,8 %
Salaire hebdomadaire moyen (emploi à temps plein)		
Hommes (moyenne : 535,01 \$)	521,72 \$	545,34 \$
Femmes (moyenne : 376,61 \$)	427,59 \$	327,71 \$
Écart salarial hommes-femmes (moyenne : 158,40 \$)	94,13 \$	217,63 \$

On constate que les finissants des programmes d'ATE sont plus nombreux à intégrer le marché du travail. Les filles bénéficient d'un salaire hebdomadaire moyen de 100 \$ plus élevé que celles qui ont suivi un programme ordinaire. Sur le plan salarial, la participation à l'ATE n'avantage pas les garçons. L'écart salarial hommes-femmes est donc beaucoup moindre chez les finissants des programmes d'ATE que chez ceux des programmes ordinaires.

L'évaluation⁴⁴ conduite par Emploi et Immigration Canada à l'échelle canadienne mène aux constats suivants en ce qui concerne l'incidence de l'alternance travail-études à l'enseignement postsecondaire (ce qui inclut les programmes universitaires) :

- un écart dans la rémunération moyenne annuelle de 5 175 \$ en faveur des diplômés de l'ATE;

⁴² La consultation de rapports d'évaluation de programmes par établissement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (<http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/etablissement/cegep.htm>)

⁴³ Suzanne VEILLETTE, 2002.

⁴⁴ EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, 1994.

- un pourcentage plus élevé (écart de 2,7 %) du temps d'emploi chez les diplômés de l'ATE;
- une moins grande proportion de temps hors de la population active (écart de 1,74 %) chez les diplômés de l'ATE;
- la même proportion de temps consacrée aux études à temps plein par la suite chez les diplômés des programmes d'ATE et des programmes ordinaires;
- le même délai pour l'obtention du premier emploi;
- un plus grand nombre de diplômés de l'ATE occupant un emploi;
- un plus grand nombre de diplômés de l'ATE occupant un emploi permanent;
- un plus grand nombre de diplômés de l'ATE occupant un emploi relié à leur domaine d'études.

Les auteurs concluent ainsi ce qui suit :

En résumé, l'alternance travail-études au niveau postsecondaire a un effet positif sur les gains et l'emploi (...) cet effet est la conséquence de ce que les programmes d'alternance présentent un lien plus étroit avec l'emploi subséquent et de ce que les programmes d'alternance se prêtent mieux à l'acquisition des connaissances, des compétences et de l'information propices à une carrière plus réussie, selon les perceptions des diplômés.

Il faut rappeler que les deux études citées précédemment portent sur des programmes d'ATE du début des années 90.

Comme c'est le cas en formation professionnelle, les études de relance effectuées jusqu'à maintenant par le MEQ ne tenaient pas compte de la participation à l'ATE. Pour pallier cette absence de données globales, les établissements ont été invités à transmettre leurs rapports de relance maison qui portent sur les programmes d'ATE ou sur l'ensemble de leurs programmes en distinguant les programmes en alternance. Deux collègues – un gros situé en milieu urbain, un petit situé en région – ont fait parvenir leurs statistiques en matière de placement depuis 1995. Bien qu'on ne puisse généraliser sur une base aussi fragmentaire, on note une tendance assez claire : les finissants de l'ATE sont plus nombreux à être sur le marché du travail et à occuper un emploi relié à leurs études. L'impact sur le salaire n'est pas perceptible : on remarque aussi souvent des écarts vers le haut que vers le bas.

Plusieurs responsables de l'ATE dans les collèges ont dit, en entrevue ou par écrit, percevoir une différence dans l'intégration en emploi. Voici une situation type :

Pour ce qui est du taux de placement, ceux-ci (nos stagiaires) se placent en moyenne plus rapidement que nos diplômés n'ayant pas fait de programme Alternance travail-études et ils sont généralement sollicités

*pour un emploi par l'une ou l'autre des entreprises qui les ont reçus en stages*⁴⁵.

Avant de conclure notre propos sur les retombées de l'ATE sur l'intégration en emploi des finissants de la formation technique, il importe de rappeler que la difficulté évoquée par Suzanne Veillette pour ce qui est d'apprécier les *effets nets* de l'alternance concerne aussi l'intégration en emploi. On ne peut, sur la base des recherches existantes, isoler l'influence du processus de sélection à l'entrée dans la formation sur les probabilités de trouver un emploi à la sortie du programme. Même sans ATE, les élèves révélant la plus forte motivation et les meilleurs résultats scolaires seraient avantagés par rapport à l'emploi. Mais dans quelle proportion? On ne peut le dire avec précision.

La participation à l'ATE a ajouté à ces avantages « naturels », cela ne fait aucun doute dans la perception des élèves participants à ce programme, de leurs enseignants et des responsables locaux de l'ATE et du placement des étudiants. Les avantages que les élèves de la formation technique retirent de leur participation à l'ATE quant à l'intégration en emploi sont comparables à ceux des élèves de la formation professionnelle : accroissement de l'employabilité, socialisation professionnelle, connaissance des milieux de travail et contacts avec différents milieux de travail. De surcroît, les stages d'ATE en formation technique – orientés vers l'intégration et le transfert – sont rémunérés et plus longs, et les stagiaires sont associés au processus de production. Au sortir de leur formation, ils peuvent faire valoir leur temps de stage comme expérience de travail dans leur domaine d'études et nommer des références, ce qui représente un atout important pour obtenir la confiance d'un premier « vrai » employeur.

Globalement, la participation à l'ATE en formation **professionnelle et technique** a des retombées positives, mais pas toujours facilement quantifiables, sur les plans de la persévérance aux études et de la diplomation comme sur celui de l'intégration en emploi.

En ce qui concerne la persévérance et la diplomation, les hommes bénéficient d'un avantage relatif plus grand que les femmes. Au secondaire, les retombées positives ne se manifestent pas dans tous les secteurs de formation. Au collégial, les écarts favorables à l'ATE peuvent s'expliquer en partie par la pratique assez généralisée de la sélection à l'entrée dans la formation et en partie par l'alternance elle-même, dans des proportions encore indéterminées.

Quant aux retombées sur l'intégration à l'emploi, les plus visibles touchent l'employabilité, la socialisation professionnelle, la connaissance des milieux de travail et les contacts en milieu de travail. Ces retombées peuvent se traduire ou non par des avantages pour l'obtention d'un emploi, tout dépendant du contexte économique et démographique. La question de la sélection à l'entrée dans la formation revient hanter l'analyse des résultats du collégial, où les écarts entre les finissants des programmes d'ATE et des programmes sans ATE étaient plus manifestes qu'au secondaire au cours de la décennie précédente. Le fait d'avoir réalisé des stages rémunérés de plusieurs semaines en situation de production peut être présenté comme une expérience de travail.

⁴⁵ Correspondance reçu de l'École nationale d'aéronautique (cégep Édouard-Montpetit) et portant sur l'évaluation de Programme de soutien financier à l'ATE.

6. L'impact du Programme de soutien financier à l'ATE

L'impact se mesure comme l'effet sur le problème identifié lors de l'implantation du programme. L'effet peut être positif, négatif ou nul⁴⁶.

Le problème à l'origine du Programme de soutien financier à l'ATE, lancé en 1998-1999, était que l'alternance travail-études, même si elle était perçue positivement pour plusieurs motifs et par plusieurs acteurs, risquait de disparaître graduellement du monde de la formation professionnelle et technique pour des raisons financières.

Une étude de 1994⁴⁷ résume bien les raisons pour lesquelles l'ATE, bien que marginale, faisait l'objet d'un consensus assez large. On la voyait à la fois comme une réponse aux échecs scolaires, un moyen d'adaptation de la formation aux réalités du marché du travail, une approche pédagogique alliant à la fois les apprentissages théoriques et pratiques et en permettant l'intégration. Sa mise en œuvre favorise un rapprochement entre les milieux de la formation et du travail, que plusieurs souhaitaient et souhaitent encore vivement.

Mais cette formule porteuse d'avenir aux yeux des grands et petits responsables de l'ATE était sans financement gouvernemental depuis le retrait d'Emploi et Immigration Canada en 1994. Entre la fin du programme fédéral et l'arrivée du programme québécois, le nombre de projets d'ATE, le nombre de programmes touchés par cette formule et le nombre d'établissements l'offrant ont fluctué d'une année à l'autre, mais n'ont pas suffisamment progressé pour imprimer une tendance en formation professionnelle et technique. Surtout, les ressources locales qui y étaient affectées étaient menacées non seulement d'épuisement, mais aussi de disparition dans la foulée des coupures budgétaires de la fin des années 90⁴⁸. L'appui méthodologique fourni par le MEQ ne suffisait pas à garantir la survie de la formule de l'ATE.

Le Programme de soutien financier apparaissait donc comme pouvant assurer la relance et le développement de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique, par un incitatif financier encourageant les établissements à y participer et à offrir plus de programmes de ce type.

Les tableaux qui suivent montrent l'impact réel du Programme de soutien financier sur l'offre de programmes d'alternance travail-études, un impact qui ne s'est pas fait sentir exactement de la même façon au secondaire et au collégial.

⁴⁶ *Cadre d'évaluation du programme de soutien financier à l'ATE*, SFPT, 2001.

⁴⁷ Élisabeth MAZALON, « La problématique du partenariat dans les formations en alternance », dans *École et entreprise. Vers quel partenariat?*, sous la direction de C. Landry et F. Serre, PUQ, 1994.

⁴⁸ N. ROUSSEAU et J. LA PIERRE, « Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation, communication présentée lors de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : *Les relations entre la formation et le monde du travail*, Montréal, 1999.

Formation professionnelle								
Année	Avant le Programme de soutien financier				Depuis le Programme de soutien financier			
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Projets d'ATE réalisés	73	64	80	91	128	183	212	216
Variation annuelle (%)	-	-12,3 %	25,0 %	13,8 %	40,7 %	43,0 %	15,8 %	1,9 %
Programmes différents	37	33	42	45	60	75	84	92
Variation annuelle (%)	-	-10,8 %	27,3 %	7,1 %	33,3 %	25,0 %	12,0 %	9,5 %
Établissements actifs	29	31	41	35	41	50	49	52
Variation annuelle (%)	-	6,9 %	32,3 %	-14,6 %	17,1 %	22,0 %	-2,0 %	6,1 %

Au secondaire, on constate un impact positif et instantané sur le nombre de projets réalisés, le nombre de programmes touchés et le nombre d'établissements participants. Cet impact est fort durant les deux premières années d'application du programme, puis il s'estompe, comme soumis à la loi des rendements décroissants.

Formation technique								
Année	Avant le Programme de soutien financier				Depuis le Programme de soutien financier			
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Projets d'ATE réalisés	73	60	53	68	78	96	117	149
Variation annuelle (%)	-	-17,8 %	-11,7 %	28,3 %	14,7 %	23,1 %	21,9 %	27,4 %
Programmes différents	43	35	36	37	34	52	48	78
Variation annuelle (%)	-	-18,6 %	2,9 %	2,8 %	-8,1 %	52,9 %	-7,7 %	62,5 %
Établissements actifs	41	34	29	35	35	45	45	49
Variation annuelle (%)	-	-17,1 %	-14,7 %	20,7 %	0,0 %	28,6 %	0,0 %	8,9 %

Au collégial, l'impact du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études est visible surtout à partir de 1999-2000, le nombre de projets d'ATE connaissant une croissance forte et continue. Le nombre de programmes fluctue, mais ces fluctuations ont une plus grande amplitude vers le haut que vers le bas. Le nombre d'établissements participants s'est accru et approche d'un point de saturation.

On constate aussi des variations très grandes d'un secteur de formation à l'autre, comme d'une région à l'autre (elles sont rapportées à la partie 1.3). En formation professionnelle, 3 secteurs n'étaient nullement engagés dans l'ATE en 2000-2001. En formation technique, les programmes d'ATE offerts se concentraient surtout en techniques physiques et en techniques administratives. En 2001-2002, dans seulement 6 régions sur 17, l'ATE rejoignait plus de 10 % de l'effectif de la formation professionnelle. Pour la

même année, dans seulement 3 régions, plus de 5 % de l'effectif de la formation technique participait à des programmes d'ATE.

On peut en conclure que le Programme de soutien financier a eu, sur l'offre de programmes d'ATE, un effet globalement positif, mais inégal et parfois nul, selon les secteurs et peut-être aussi les régions. Globalement, à l'échelle de l'ensemble de la formation professionnelle et technique, l'impact demeure modeste et beaucoup reste à faire.

7. La cohérence du Programme de soutien financier à l'ATE

La cohérence doit être recherchée au niveau de la conception et de la mise en œuvre du programme. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure les différents objectifs du programme sont cohérents entre eux (cohérence interne) et cohérents avec ceux d'autres programmes (cohérence externe). Il s'agira donc de définir : de quelle façon et dans quelle mesure le programme complète-t-il, chevauche-t-il ou contrecarre-t-il d'autres programmes ou fait-il double emploi⁴⁹?

La cohérence du Programme de soutien financier à l'ATE est plus menacée de l'intérieur que de l'extérieur.

7.1. La cohérence interne

La principale difficulté dans cet exercice d'évaluation a été de continuellement tenir compte de l'existence de deux pratiques divergentes de l'alternance travail-études, au secondaire et au collégial. En fait, il s'agit de deux réalités différentes et contrastées, mais liées par quelques orientations générales communes (rapprochement entre l'école et l'entreprise, meilleure intégration de la théorie et de la pratique, meilleure préparation à l'emploi) et un même mode de financement, utilisant les mêmes critères (et les mêmes formulaires).

Pour le reste, tout est différent :

- les objectifs des stages;
- l'inclusion ou non des stages dans les programmes de formation;
- la durée des programmes où l'ATE s'applique;
- les composantes – générales (théoriques) ou (applicables) – de ces programmes;
- le poids de ces composantes et leur séquence dans le plan de formation;
- l'inclusion ou non de la supervision des stages dans la tâche des enseignants;
- le statut des stagiaires;
- les responsabilités respectives de l'école et de l'entreprise dans la détermination des contenus des stages;

⁴⁹ SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION CONTINUE, *Cadre d'évaluation du Programme de soutien financier à l'ATE*, 2001.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

- la durée des stages;
- le processus d'affectation des élèves aux places de stage;
- la rémunération ou la non-rémunération des stagiaires;
- la présence ou l'absence de frais de participation à l'ATE;
- la contribution ou non de l'établissement, à partir de son budget général, au financement des activités d'ATE à l'échelle locale;
- les responsabilités respectives de l'école et de l'entreprise envers les stagiaires;
- l'évaluation des stages;
- l'organisation interne de l'ATE dans les établissements;
- et même l'association à laquelle appartiennent les agents de l'ATE.

Il n'est pas étonnant de constater que la grande majorité des recherches menées sur l'alternance travail-études au Québec, de 1990 à 2001, portaient soit sur un réseau, soit sur l'autre mais rarement sur l'ensemble des réalités que recouvre l'appellation « alternance travail-études⁵⁰ ».

Ce sont deux réalités différentes.

A telle enseigne que, lorsqu'on décrit la réalité de l'alternance travail-études dans un autre réseau que le sien à un responsable sur le terrain, qu'il soit du secondaire ou du collégial, sa première réaction est rarement amicale ou solidaire. Chez ceux qui découvrent la différence de l'autre réseau en matière d'ATE, la répartie la plus fréquente est la même : « Mais ce n'est pas ça, l'alternance. » Chez ceux qui connaissent les différences entre les pratiques d'ATE dans les deux réseaux, on perçoit parfois des réactions négatives envers l'autre façon de faire.

Pour faire image, on pourrait dire que l'ATE, telle qu'elle est décrite dans la documentation du MEQ, se compare à deux êtres unis (à défaut d'être uniques) mais différents dans l'essentiel de leurs composantes, comme des frères siamois « collés » par la tête (orientations générales) et par une hanche (critères de financement), mais dont tous les autres membres et organes sont particuliers à chacun.

Dans ce contexte, le Programme de soutien financier à l'ATE est soumis à des attentes et à des pressions souvent contradictoires. Ces tiraillements compliquent la prise de décision lorsqu'il s'agit d'amender ce programme pour l'adapter à l'une ou l'autre des deux réalités.

⁵⁰ Carol LANDRY et Élisabeth MAZALON, 2002.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

La conséquence est que les seules modifications notables apportées au programme depuis son implantation (à l'exception de la révision de l'allocation de base) ont davantage porté sur une baisse des exigences : diminution de la proportion du temps passé en stage et élimination de l'obligation d'un retour en classe après le dernier stage. Ces amendements au programme sont en contradiction avec les objectifs de l'ATE, ce qui ouvre la porte à une baisse de la qualité des projets qui risque de se généraliser. On peut déjà entendre des commentaires comme « Tu en fais trop pour rien; le Ministère ne demande même plus ça ».

Pour reprendre l'analogie des frères siamois, on pourrait dire que, pour permettre à l'un et l'autre de mieux marcher, on a pratiqué de petites chirurgies à la hanche, sans trop tenir compte de ce qu'ils avaient dans la tête. Alors, les siamois continuent de boiter un peu plus en essayant de suivre leur route; en même temps, ils savent un peu moins vers quoi ils s'en vont.

Cette dualité présente dans le Programme de soutien financier à l'ATE constitue un héritage du mode de financement appliqué auparavant par Emploi et Immigration Canada et caractérisait la situation au moment où le gouvernement fédéral s'est retiré. Mais on a négligé de prendre en considération une partie de l'héritage : l'évaluation que Emploi et Immigration Canada a faite de son intervention en alternance travail-études. Après avoir mis en évidence les différences entre les caractéristiques des personnes participant à l'ATE, le rapport conclut ce qui suit :

Compte tenu de ces différences, il y aurait lieu de traiter l'alternance au niveau secondaire et au niveau post-secondaire comme des programmes distincts, ayant des objectifs qui soient appropriés pour chacun des deux groupes cibles (de participants), et qui soient propres à chacun⁵¹.

Si l'on considère de façon distincte l'alternance telle qu'elle se vit en formation professionnelle et en formation technique, on trouve un niveau de cohérence interne très satisfaisant. Malgré une diversité dans les modalités d'organisation d'un programme à l'autre et d'un établissement à l'autre, on observe une grande cohésion dans la conception et la mise en œuvre de l'ATE, même si certains cas d'exception peuvent être observés. À l'intérieur de ces deux modèles, le principal facteur de cohérence et de cohésion internes semble être la finalité des stages. Le fait que des stages soient axés sur l'acquisition (partielle ou totale) de compétences influe sur leur mode d'organisation, de supervision et d'évaluation, sur le partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise, sur le statut des stagiaires, sur les exigences financières et sur les sources de financement, etc. On peut dire la même chose des stages de transfert et d'intégration.

⁵¹ EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, 1994.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

Il y a deux aspects malsains dans la situation actuelle :

- les deux modèles d'alternance puisent (au moins partiellement) à la même source de financement, selon les mêmes critères, alors que leurs réalités et leurs besoins diffèrent;
- chacun des deux modèles est perçu comme l'apanage de l'un ou de l'autre réseau, ce qui a pour effet de catalyser des réactions d'exclusivisme et de vaines rivalités.

Dans un autre registre, des observateurs externes s'étonnent parfois que les formations professionnelle ou technique qui, avant le début du financement de l'ATE, comportaient des stages obligatoires ne soient pas admissibles au Programme de soutien financier. Leur étonnement est d'autant plus justifié que les programmes révisés en fonction des exigences de l'ATE comportent aussi des stages obligatoires et demeurent admissibles au financement.

Globalement, on peut conclure que le dualisme qui caractérise les pratiques de l'ATE entache sérieusement le Programme de soutien financier sur le plan de la cohérence interne. Par contre, à l'intérieur même de chacun des deux sous-systèmes d'alternance, la cohérence est beaucoup plus évidente, son pôle central étant la finalité que l'on prête aux stages. Les conditions d'admissibilité des programmes d'ATE au financement ne sont pas cohérentes.

7.2. La cohérence externe

Le Programme de soutien financier à l'ATE s'inscrit de façon très cohérente dans l'ensemble des orientations ministérielles concernant la formation professionnelle et technique. Il participe favorablement à une formation qualifiante, reconnue et transférable. En soutenant les pratiques d'alternance travail-études, il contribue à la valorisation de la formation professionnelle et technique auprès des entreprises comme auprès des élèves.

Selon les témoignages des acteurs sur le terrain, le Programme de soutien financier présente aussi une parfaite cohérence avec le crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages et les dispositions de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (dite « loi du 1 % »). Le programme vise à inciter les établissements d'enseignement à favoriser le développement de l'alternance. Le crédit d'impôt et certaines dispositions de la « loi du 1 % » constituent pour les entreprises des incitatifs en faveur de l'accueil des stagiaires. Dans certains cas, ces mesures fiscales ont permis d'assurer de meilleurs salaires aux stagiaires du collégial. Le Programme de soutien financier à l'ATE, le crédit d'impôt et la « loi du 1 % » favorisent tous trois un rapprochement souhaité entre l'école et l'entreprise.

Par contre, les responsables de l'ATE portent un jugement plus sévère sur la participation financière du gouvernement à Infostage, un service de pairage entre demandeurs et offreurs de stages dirigé par le Centre de liaison entreprises-éducation, un organisme à but non lucratif créé par différents partenaires des mondes de l'éducation et des affaires. Le service offert par Infostage est incompatible avec les pratiques de sélection des milieux de stage des établissements d'enseignement. Il est très peu utilisé par les responsables de l'ATE et jugé comme une coquille vide. Les observateurs externes font aussi remarquer que c'est un travail de réseautage à l'échelle locale, régionale et sectorielle qui assure l'adéquation entre les besoins de l'entreprise, les attentes et besoins de formation des stagiaires et les exigences des établissements quant à la tenue des stages. Cela dit, les responsables locaux reconnaissent le rôle qu'un organisme comme le Centre de liaison entreprises-éducation peut jouer en matière de sensibilisation et de promotion de formules comme l'ATE, qui favorisent un rapprochement entre l'école et l'entreprise et un rehaussement de la qualité de la formation professionnelle et technique.

Globalement, Le Programme de soutien financier à l'ATE présente une parfaite cohérence avec les orientations ministérielles en formation professionnelle et technique, comme avec le crédit d'impôt et la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Le financement gouvernemental accordé au service Infostage offert par le Centre de liaison entreprises-éducation est perçu comme inutile et incompatible, sinon en concurrence, avec le Programme de soutien financier à l'ATE.

8. L'efficacité du Programme de soutien financier à l'ATE

L'efficacité rend compte de la conformité des effets propres au programme par rapport aux objectifs visés. Elle correspond au degré d'atteinte des objectifs du programme. Elle met donc en relation les résultats obtenus avec les objectifs poursuivis. Il faut donc se demander : de quelle façon et dans quelle mesure les objectifs du programme ont-ils été réalisés grâce à sa mise en œuvre?

$$\text{Indicateur} = \frac{\text{Résultat obtenu} \times 100}{\text{Objectif visé}}$$

L'efficacité s'exprime en pourcentage. Par exemple, si l'on vise l'inscription de 1 000 personnes dans un programme et que l'on atteint effectivement 700 personnes, on a un degré d'efficacité de 70 %⁵².

Le cadre d'évaluation du Programme de soutien financier rappelle que son objectif était d'accroître de 2 000 le nombre d'inscriptions en ATE, soit de faire passer de 4 000 à 6 000 le nombre de participants à la formation professionnelle et technique.

Selon les données actuelles de la DFCS, il semble qu'on ait sous-estimé le nombre d'inscriptions l'année qui a précédé le lancement du programme ou qu'on ait pris une année antérieure comme année de référence. Quoi qu'il en soit, l'objectif de 6 000 inscriptions à l'ATE a été dépassé dès 1998-1999 et celui d'un accroissement de 2 000 inscriptions a été atteint l'année suivante, selon des données brutes de la DFCS (qui ne tiennent pas compte du fait que le mode de calcul surestimait, selon cette direction, le nombre de participants du collégial).

Si, comme le suggère la DFCS, on diminue du tiers le nombre d'inscriptions en formation technique pour les années antérieures à 2000-2001 (données révisées), on constate que l'objectif d'un accroissement de 2 000 participants et d'un total de 6 000 a été dépassé en 1999-2000.

Année	Nombre d'inscriptions à l'ATE (données <u>brutes</u> de la DFCS)							
	Avant le programme de soutien financier				Depuis le programme de soutien financier			
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Formation professionnelle	2 519	1 696	2 340	2 698	3 818	5 272	6 570	6 612
Formation technique	1 860	1 760	2 080	2 400	2 620	3 132	2 521	2 985
Total	4 379	3 456	4 420	5 098	6 438	8 404	9 091	9 597
Variation annuelle (%)	-	-21,1%	+27,9%	+15,3%	+26,3%	+30,3%	8,2%	5,6%

⁵² SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION CONTINUE, 2001.

À partir de 2001-2002, les données brutes et les données révisées sont identiques, sauf aux fins de comparaison avec les années antérieures.

Les données révisées de la DFCS nous permettent de constater que l'effectif en ATE a connu une croissance ferme durant les trois premières années d'application du Programme de soutien financier. De plus, pour l'année 2001-2002, on constate pour l'ATE une croissance de près de 20 % au collégial, alors qu'elle semble vouloir plafonner au secondaire, avec un taux de croissance de moins de 1 %.

Nombre d'inscriptions à l'ATE (données révisées de la DFCS)								
Année	Avant le Programme de soutien financier				Depuis le Programme de soutien financier			
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Formation professionnelle	2 519	1 696	2 340	2 698	3 818	5 272	6 570	6 612
Formation technique	1 240	1 173	1 387	1 600	1 747	2 088	2 521	2 985
Total	3 759	2 869	3 727	4 298	5 565	7 360	9 091	9 597
Variation annuelle	-	-23,7 %	29,9 %	15,3 %	29,5 %	32,3 %	23,5 %	5,6 %
Variation annuelle (N)	-	-890	858	571	1 267	1 795	1 731	506
Variation cumulative (N)	-	-890	-32	539				
Variation cumulative (N)					1 267	3 062	4 793	5 299

Mais ce qui peut étonner dans l'évolution du volume d'inscriptions, c'est que celui-ci était en hausse tant en formation professionnelle qu'en formation technique durant les deux années précédant l'implantation du Programme de soutien financier. Selon des informations recueillies auprès de responsables sur le terrain, ces augmentations s'expliqueraient, du moins en partie, par l'entrée en vigueur en 1993 du crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages. Les effets de cet incitatif fiscal à l'intention des entreprises se seraient fait sentir avec un certain décalage pour connaître une pointe en 1996-1997, avec une augmentation de 858 stagiaires suivie d'une augmentation de 571 l'année suivante. Il est raisonnable de penser que les effets du crédit d'impôt se sont poursuivis par la suite. Ces effets sont plus importants dans les stages de formation technique parce que ceux-ci sont plus longs et plus coûteux pour l'employeur. Ils ne concernent que les entreprises privées et sont plus populaires dans les grandes et moyennes entreprises que dans les petites, même si le dispositif fiscal se veut simple d'application.

Une autre partie de l'explication découle de l'entrée en vigueur en 1995 de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (dite « loi du 1 % »). Celle-ci reconnaît l'accueil et la supervision de stagiaires comme des dépenses de formation admissibles. Elle a contribué à faciliter le recrutement de milieux de stages. Elle constitue un incitatif en faveur de l'accueil de stagiaires, surtout dans les entreprises

qui n'ont pas beaucoup d'activités de formation du personnel (et qui n'atteignent pas le fameux 1 %). Son effet sur le volume d'activités d'ATE n'est pas aussi direct que celui du crédit d'impôt et il concerne autant les stages de la formation technique que ceux de la formation professionnelle.

Il devient alors difficile d'isoler les résultats du Programme de soutien financier à l'ATE de ceux du crédit d'impôt et de la « loi du 1 % » : les augmentations constatées dans le volume d'inscriptions à l'ATE sont attribuables à l'effet conjugué du Programme de soutien financier et du crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages, qui opèrent de façon complémentaire et synergique, et elles ont aussi été favorisées par la « loi du 1 % ».

Le Programme de soutien financier à l'ATE incite les établissements à devenir proactifs dans le développement de l'alternance. Le crédit d'impôt et la « loi du 1 % » offrent des récompenses fiscales aux entreprises qui collaborent à l'ATE en accueillant des stagiaires. Il serait légitime de penser que le Programme de soutien financier a contribué plus directement et davantage à la croissance du nombre d'inscriptions aux programmes d'ATE, les mesures fiscales offrant de leur côté des conditions facilitantes.

Deux chercheurs⁵³ font observer que, malgré l'existence d'incitatifs fiscaux pour l'accueil de stagiaires par les entreprises, des subventions pour l'alternance travail-études vont aux établissements « qui sont les maîtres d'œuvre des projets et à qui revient le rôle de d'assurer le recrutement des entreprises participantes et la gestion opérationnelle des activités ». En d'autres mots, pour que le « moteur » de l'ATE tourne bien, de l'essence (le Programme de soutien financier) et du lubrifiant (les incitatifs fiscaux) sont nécessaires.

Aux fins de l'exercice d'évaluation de l'efficacité du Programme de soutien financier, l'hypothèse retenue est que 20 % de l'accroissement du nombre d'inscriptions en ATE est attribuable à des mesures fiscales.

⁵³ P.DORAY et B. FUSULIER, « Le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Un point de vue macrosocial », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Presses de l'Université du Québec, 2002

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

Répartition des augmentations du nombre d'inscriptions à l'ATE (à partir des données révisées de la DFCS)								
Année	Avant le Programme de soutien financier				Depuis le Programme de soutien financier			
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Total des inscriptions	3 759	2 869	3 727	4 298	5 565	7 360	9 091	9 597
Variation (N)	-	-890	858	571	1 267	1 795	1 731	506
Variation cumulative (N)	-	-890	-32	539				
Variation cumulative (N)					1 267	3 062	4 793	5 299
Var. cumul. attribuée (par hypothèse) aux mesures fiscales					253	612	959	1 060
Var. cumulative nette du Programme de soutien financier					1 013	2 450	3 834	4 239

L'hypothèse qui vise à concéder aux mesures fiscales le cinquième du mérite de l'accroissement du nombre d'inscriptions à l'ATE est arbitraire mais réaliste. On peut l'appliquer en utilisant la formule d'évaluation de l'efficacité proposée par le cadre d'évaluation :

$$\text{Indicateur} = \frac{\text{Résultat obtenu} \times 100}{\text{Objectif visé}}$$

Dans le cas du Programme de soutien financier à l'ATE, ces paramètres signifient :

$$\text{Augmentation des inscriptions en ATE} = \frac{3834 \times 100}{2000} = 194,2$$

On conclut alors que le Programme de soutien financier a connu un taux d'efficacité de 194,2 % quant à l'objectif qui consistait à accroître de 2 000 en 3 ans le nombre d'inscriptions à l'ATE, en produisant une augmentation de 3 834 du nombre de participants. On aurait pu poser d'autres hypothèses sur l'influence relative du Programme de soutien financier à l'ATE et des mesures fiscales. Si, par exemple, on voulait attribuer toute la croissance de la participation à l'ATE au seul Programme de soutien financier, on atteindrait un taux d'efficacité de 239,7 %. Si, au contraire, on partageait en parts égales le mérite respectif des mesures fiscales et du programme dans les résultats obtenus, le taux d'efficacité de ce dernier se situerait quand même à 119,8 %. Ces estimations négligent cependant cinq autres intrants qui contribuent positivement au progrès de l'ATE :

- les habiletés et les réseaux de contacts en milieu de travail développés avant l'arrivée du programme par les responsables locaux de l'ATE, tant en formation professionnelle qu'en formation technique;

- la part de la tâche d'enseignement (et du budget de formation) qui peut être mise à contribution dans les stages où des apprentissages sont prévus à un programme;
- le surcroît de travail assumé bénévolement par plusieurs enseignants pour la mise en œuvre de l'ATE, et ce, davantage en formation professionnelle qu'en formation technique, et par d'autres intervenants tant de la formation professionnelle que de la formation technique;
- la contribution financière des élèves participants en formation technique;
- la contribution financière de plusieurs établissements en formation technique.

Par contre, les estimations qui précèdent ne tiennent pas compte d'un « intrant négatif » (pour peu que l'expression soit autorisée) : la ponction récurrente que certaines administrations exercent sur les fonds destinés à l'alternance travail-études, surtout en formation professionnelle.

Quoi qu'il en soit, une conclusion s'impose : le Programme de soutien financier à l'ATE a été très efficace par rapport aux objectifs fixés, même en prenant en compte la contribution des mesures fiscales destinées à favoriser les stages en milieu du travail.

9. L'efficience du Programme de soutien financier à l'ATE

L'efficience met en relation les résultats obtenus par rapport aux ressources impliquées, qu'elles soient financières, humaines ou matérielles. Il s'agit du rapport entre la quantité de biens et services produits et la quantité de ressources utilisées pour les produire. Pour mesurer l'efficience, il faut donc connaître aussi bien les intrants que les extrants du programme⁵⁴.

Au terme de la période de 1998-1999 à 2000-2001 inclusivement, le MEQ a dépensé un peu plus de 10,5 M\$, répartis presque également entre la formation professionnelle et la formation technique, pour soutenir l'alternance travail-études. À l'exception d'une somme toute mineure, les montants accordés à chacun des réseaux ont respecté les limites des montants budgétés. Voici comment ces sommes ont été distribuées entre les réseaux.

		Coûts du Programme de soutien financier à l'ATE			
		1998-1999	1999-2000	2000-2001	Total 3 ans
Secondaire	Budget	1 500 000	1 600 000	3 200 000	6 300 000
	Dépense	1 188 016	1 657 940	2 423 298	5 269 254
	Coût/inscription	311,16	314,48	368,84	336,48
Collégial	Budget	1 500 000	1 800 000	3 600 000	6 900 000
	Dépense	1 411 400	1 444 700	2 393 825	5 249 925
	Coût/inscription	538,70	461,27	949,55	634,59
Ensemble	Budget	3 000 000	3 400 000	6 800 000	13 200 000
	Dépense	2 599 416	3 102 640	4 817 123	10 519 179
	Coût/inscription	403,76	369,19	529,88	439,53

On constate une différence importante du coût moyen par participant entre la formation technique et la formation professionnelle. Cela s'explique par le fait qu'en formation professionnelle, les programmes sont plus courts et le volume d'inscriptions, en chiffres absolus, plus important qu'en formation technique, alors que l'allocation par participant est basée sur une unité temporelle (l'année en formation professionnelle ou la session en formation technique).

Pour le secondaire, le coût moyen par inscription est relativement stable au cours des 2 premières années. La faible augmentation de 1999-2000 peut s'expliquer par un plus grand nombre d'établissements ayant atteint le plateau de 30 élèves en ATE pour doubler l'allocation de base. L'augmentation de 2000-2001 est due pour l'essentiel à la révision de l'allocation de base, qui a été bénéfique pour les établissements ayant plus de 50 inscriptions en ATE.

En formation technique, le coût moyen est établi selon les données brutes de la DFCS. La baisse du coût moyen la deuxième année peut s'expliquer, du moins en partie, par la

⁵⁴ SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION CONTINUE, 2001.

diminution de l'importance de l'allocation de base dans le montant global versé aux établissements (baisse due à l'augmentation du nombre de participants). Pour la troisième année, la hausse importante du coût moyen constatée est due à trois facteurs :

- la modification du mode de dénombrement des participants, qui a fait que moins d'élèves ont été reconnus comme faisant partie de l'ATE pour cette année-là et que le poids de l'allocation de base dans le coût moyen par élève s'est accru;
- la révision à la hausse de l'allocation de base pour les établissements ayant plus de 50 inscriptions en ATE;
- le mode de versement de l'allocation *per capita* (75 \$ par session versés à la sanction des études, en fin de programme).

Pour ce dernier motif, il est à prévoir que, dans le cadre de la version actuelle du programme, le coût moyen par participant pour les années à venir ne fléchira pas sous le montant observé en 2001-2002. Il pourra croître encore légèrement parce que des élèves des premières cohortes de l'ATE en formation technique obtiendront probablement leur DEC au cours des prochaines sessions.

De façon globale, le Programme de soutien financier à l'ATE a permis d'injecter plus de 10,5 M\$ dans les réseaux du secondaire et du collégial de 1998-1999 à 2000-2001. Comparativement, Emploi et Immigration Canada a dépensé plus de 23 M\$ au Québec de 1986 à 1994⁵⁵. Mais toute comparaison doit s'arrêter là pour diverses raisons :

- le Programme de soutien financier fournit une aide récurrente, alors que l'option alternance travail-études du gouvernement fédéral fournissait une aide temporaire et décroissante sur une période de quatre ans;
- durant cette période de quatre ans, les établissements bénéficiant de l'aide d'Emploi et Immigration Canada devaient contribuer⁵⁶ à hauteur de 40 % aux coûts directs de l'ATE, alors qu'une telle exigence ne figure pas dans le Programme québécois de soutien financier à l'ATE et que la situation est très contrastée quant à la contribution financière des établissements de formation professionnelle et de formation technique à la mise en œuvre de l'ATE;
- le soutien fédéral touchait aussi les programmes d'études universitaires, qui ne sont pas visés par le Programme de soutien financier à l'ATE;

⁵⁵ SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION CONTINUE, 2001.

⁵⁶ Sans doute en faisant valoir des frais plus ou moins diffus dans divers services, frais parfois appelés « argent de singe » entre habitués de l'analyse ou de la rédaction des demandes de subvention.

- « de 1986 à 1992, dans le cas de l'enseignement secondaire, les subventions ont été accordées principalement à des programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)⁵⁷ »;
- les collèges ont commencé à recourir à l'aide fédérale en 1991;
- à partir de 1992, seuls les projets d'alternance appliqués à des programmes d'études menant à une qualification professionnelle ont été autorisés par le MEQ à participer au programme fédéral.

Il n'a pas été possible de trouver des données sur des programmes comparables ailleurs au Canada.

Il peut donc être hasardeux, après une période de trois ans, de porter un jugement sur l'efficacité du Programme de soutien financier à l'ATE, et ce, pour deux raisons : d'une part, parce que le mode d'allocation des fonds peut faire en sorte que des coûts restent à venir pour des activités réalisées durant les trois années écoulées et, d'autre part, parce qu'il n'a pas été possible de réunir des données sur des programmes comparables, anciens ou actuels.

Par contre, si l'on considère à la fois les budgets consentis pour le Programme de soutien financier à l'ATE et les objectifs fixés en ce qui le concerne, force est de constater que ce programme a produit en trois ans des résultats deux fois supérieurs aux objectifs, et ce, en utilisant moins de 80 % de son budget. Dans la mesure où on juge réalistes et raisonnables les budgets et les objectifs rattachés au programme (ce qui sera discuté au point suivant), on peut conclure à l'efficacité pour ce qui est de l'utilisation des ressources financières qui lui étaient accordées.

Quant à l'efficacité des ressources humaines affectées au Programme de soutien financier à l'ATE, comme la taille de l'équipe responsable de ce programme a diminué depuis sa mise en place, alors que le nombre de projets d'ATE et le nombre d'établissements participants ont augmenté, on peut parler d'une efficacité accrue sur un plan strictement quantitatif. Mais si l'on considère les activités (et non les documents) liées à la sensibilisation, à la promotion, à la formation et au développement de la qualité, on doit reconnaître une efficacité s'amenuisant sur le plan qualitatif.

⁵⁷ DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, 1995 et 2001.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

10. La pertinence du Programme de soutien financier à l'ATE

La pertinence implique l'adaptation des objectifs poursuivis à la nature du ou des problèmes à résoudre. Elle suppose l'adéquation des moyens mis en œuvre au regard des objectifs recherchés. Elle se définit comme le degré de correspondance entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire ou encore entre les résultats obtenus et les résultats visés⁵⁸.

Selon le *Cadre d'évaluation du Programme de soutien financier à l'ATE* préparé par le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, le Programme de soutien financier à l'ATE émanait de la volonté du gouvernement de favoriser la réussite en intensifiant les liens entre la formation et le milieu de travail. C'étaient là les besoins auxquels on voulait apporter une solution. Deux objectifs spécifiques avaient été fixés :

- soutenir financièrement les établissements pour favoriser le maintien et le développement de programmes d'alternance travail-études par des actions diversifiées;
- en 3 ans, accroître de 2000, soit porter de 4 000 à 6 000, le nombre d'inscriptions aux programmes d'ATE de la formation professionnelle et technique.

Si l'on tient compte de l'opinion des personnes qui se sont interrogées sur les intentions à l'origine du Programme de soutien financier à l'ATE, il serait raisonnable d'ajouter un point au rang des difficultés et des problèmes : l'intégration des jeunes au marché du travail, celle des jeunes en général et celle des finissants de la formation professionnelle et technique en particulier⁵⁹. Cette préoccupation, selon les acteurs sur le terrain, a toujours été présente avant et pendant la mise en place du Programme de soutien financier à l'ATE.

On peut donc constater que les questions concernant la réussite, l'intégration des jeunes au travail et le rapprochement (réciproque) de la formation professionnelle et technique et des milieux de travail demeurent d'actualité et touchent directement à la qualité des programmes de formation professionnelle et technique.

○ Objectifs versus besoins

Les objectifs fixés à l'époque pour satisfaire aux besoins énoncés étaient tout à fait pertinents au regard de ceux-ci et ils le demeurent. Le premier besoin constaté était de réussir, par un soutien financier, à sauver et à développer les pratiques d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique. C'est ce qui s'est passé : grâce au Programme de soutien financier, les établissements qui le souhaitent peuvent offrir des programmes d'alternance travail-études, même si cela implique des coûts additionnels pour les établissements et les élèves du collégial. L'ATE est encore aujourd'hui

⁵⁸ SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION CONTINUE. 2001.

⁵⁹ Elisabeth MAZALON, 1994.

Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, Octobre 2002.

considérée comme une contribution utile à la fois à la réussite scolaire, à l'intégration des jeunes en emploi et à un rapprochement des milieux du travail et de la formation.

Selon son cadre d'évaluation, le MEQ devait aussi soutenir l'ATE par *des actions diversifiées*. L'imprécision de l'énoncé de cette partie de l'objectif n'enlevait peut-être rien à la richesse des intentions, mais elle a conduit, ainsi qu'on a pu le voir en 2001-2002, à quelques imprimés, à quelques formulaires, probablement à de multiples échanges téléphoniques pour expliquer ces formulaires, les critères d'admissibilité, les règles de financement, les motifs de dérogation. Toutefois, la flamme de l'époque, même avant la mise en place du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, a faibli. Les activités ministérielles de promotion, de sensibilisation et de persuasion – principalement à l'intention des établissements et des enseignants – se sont beaucoup atténuées. Le souci de la qualité a peut-être aussi diminué avec elles. Même l'engagement des dirigeants du Ministère à l'endroit de l'ATE est pas mal moins apparent⁶⁰.

Si on reprend l'analogie du moteur à combustion, on peut juger que le carburant (financier pour les établissements) est toujours là, le lubrifiant fiscal (pour les entreprises) aussi, mais que les bougies d'allumage se sont encrassées.

Quant au deuxième objectif – celui d'accroître de 2 000 le nombre d'inscriptions à l'ATE en 3 ans – il apparaît aujourd'hui démesurément prudent par rapport à ce que les réseaux d'enseignement pouvaient réaliser avec un peu plus de moyens financiers dans un contexte où le marché du travail manifeste une certaine effervescence. Il est vrai qu'on ne peut prévoir à moyen terme les réactions du marché de l'emploi, qui demeure un facteur déterminant pour le développement de l'ATE.

○ Moyens versus objectifs

Quant à l'adéquation des moyens aux objectifs fixés, un premier constat est que les budgets consentis (et même les dépenses effectuées) dépassaient les sommes que nécessitait l'atteinte de l'objectif d'accroître de 2 000 le nombre de participants à l'alternance, c'est-à-dire à le porter de 4 000 à 6 000 selon le devis d'évaluation (alors qu'en réalité le point de départ était plutôt de 5 098). Si, par simulation, on répartit les objectifs d'accroissement de l'effectif de l'ATE par tranches de 550, 650 et 800 pour chacune des 3 années, on obtient un coût moyen par participant de près de 48 % plus élevé que ce qui s'est avéré dans la réalité.

⁶⁰ La dernière intervention recensée, de la part d'un sous-ministre particulièrement dédié à l'ATE, remonte à 1994 : ce fut celle de M. Jacques Lanoux, alors sous-ministre adjoint à la formation professionnelle et technique, dans un atelier tenu lors de la rencontre annuelle entre l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) et le ministère de l'Éducation.

Simulation de la croissance de l'effectif de l'ATE selon les objectifs fixés au Programme de soutien financier					
Année	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	Total 3 ans
Accroissement simulé	-	550	650	800	2 000
Total de l'effectif simulé	5 098	5 648	6 298	7 098	19 044
Budget	-	3 000 000	3 400 000	6 800 000	13 200 000
Coût / inscription selon budget et simulation	-	531,16	539,85	958,02	693,13
Coût / inscription réellement observé	-	403,76	369,19	529,88	439,53

Cet écart entre le coût moyen d'une inscription à l'ATE tel qu'il a été budgété et le coût moyen réel peut s'expliquer de trois façons :

- l'objectif fixé était trop limité par rapport aux moyens consentis;
- les besoins financiers de l'ATE ont été surévalués;
- les activités d'ATE dans les établissements ont été sous-financées.

On l'a vu en traitant de l'impact et de l'efficacité du programme, les résultats de celui-ci dépassent les objectifs fixés, même quand on tient compte des effets des mesures fiscales destinées à faciliter la participation des entreprises à l'ATE. Mais, il reste que, globalement, l'ATE demeure marginale dans de larges pans de la formation professionnelle et technique.

○ Résultats versus besoins

Quant à la relation entre les résultats obtenus et les besoins auxquels on voulait répondre par le Programme de soutien financier à l'ATE, on a vu dans la partie 5 du rapport que la formation en alternance pouvait être créditée d'un certain effet positif à la fois sur la réussite et les possibilités d'intégration en emploi. Cet effet positif est variable selon les secteurs et les ordres d'enseignement et n'a pas été à ce jour mesuré avec précision, mais il n'en demeure pas moins réel. La troisième intention à l'origine du Programme de soutien financier à l'ATE était de favoriser un rapprochement entre les milieux de l'éducation et du travail. Plusieurs auteurs (dont Élisabeth Mazalon, Carol Landry, Pierre Dorais, Bernard Fusulier, Laurier Caron, Christian Payeur, Antoine Baby et autres) demeurent particulièrement critiques et prudents soit sur ce rapprochement comme tel, soit sur le rôle qu'y joue l'alternance travail-études. Sur ce dernier aspect, l'opinion majoritaire est qu'on peut parler d'un rapprochement réel entre des personnes du monde scolaire et du monde du travail. Un « partenariat d'individus⁶¹ » serait plus visible en ATE qu'un « partenariat d'institutions ». Les agents de l'ATE dans les établissements de formation collaborent quotidiennement avec les agents de l'ATE dans les milieux de

⁶¹ L'expression « partenariat d'individus » est attribuée à D. GLASMAN, *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, Paris, L'Harmattan, 1992.

travail, mais les deux systèmes – formation et travail – continuent de fonctionner selon une logique étrangère à celle de l'autre (et peut-être en sera-t-il toujours ainsi). La formation en alternance n'aurait donc pas eu d'effets structurants sur la dynamique des relations formation-emploi. Mais, sur le terrain de l'ATE, les gens de l'éducation et du travail échangent, coopèrent forcément et établissent des rapports qui concernent l'avenir de chacune de leurs organisations d'appartenance. Ce « partenariat d'individus » favorise concrètement un rapprochement entre l'école et le monde de travail sur des enjeux qui concernent la formation de l'élève et son insertion sur le marché du travail.

L'ATE produit aussi des effets qui n'ont pas été identifiés officiellement comme des objectifs à l'origine du programme. On peut parler de résultats inattendus. On décèle un effet sur la valorisation de la formation professionnelle et technique quand on voit la fierté et la satisfaction des élèves et des enseignants qui y participent. L'ATE a aussi un impact plus grand sur la réussite des garçons et, selon les conclusions d'une étude antérieure au programme, réduit aussi l'écart salarial entre hommes et femmes sur le marché du travail. En ce sens, l'ATE contribue à réduire des iniquités systémiques à la fois dans le milieu scolaire et le monde de l'emploi.

On peut conclure que le Programme de soutien financier à l'ATE était et demeure pertinent. Ses intentions, qui étaient d'augmenter la réussite et de favoriser l'insertion des finissants sur le marché du travail tout en favorisant le rapprochement entre les milieux de la formation et du travail, ont été globalement bien servies par les activités qu'il a rendues possibles. Les objectifs quantitatifs assignés au programme étaient trop modestes à la fois par rapport aux budgets qui lui étaient accordés et à la capacité des réseaux de développer l'ATE dans un contexte économique favorable à l'emploi. Cela explique en partie la très bonne performance du programme quant aux résultats obtenus.

11. Conclusion et recommandations

Le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études a permis la relance de l'ATE en formation professionnelle et technique.

Les données sur la participation à l'ATE indiquent une croissance rapide des effectifs au cours des trois premières années du programme. L'atteinte de ces résultats a été en partie rendue possible par une diminution des exigences de départ. La croissance observée a été inégale d'un secteur à l'autre et, après trois ans, l'ATE constitue encore un modèle très minoritaire en formation professionnelle et technique.

Les données sur la réussite en formation professionnelle montrent que l'ATE a un effet positif sur la réussite dans la plupart des secteurs. Une étude antérieure au programme indique aussi un meilleur taux de diplomation chez les élèves de l'ATE en formation technique, sans qu'on ait réussi à ce jour à mesurer exactement la part qui revient à l'ATE dans l'écart observé et celle qui est due au processus de sélection à l'entrée dans la formation. Les effets de l'ATE sur l'employabilité sont aussi perçus comme étant positifs.

L'impact principal du Programme de soutien financier a été de majorer l'offre de formation en ATE et d'amener un plus grand nombre d'établissements à offrir ce type de programmes.

Sur le plan de la cohérence interne, le Programme de soutien financier à l'ATE présente une faiblesse majeure : il s'applique de la même façon ou presque à deux réalités fort différentes, opérant dans des contextes contrastés. Il s'agit là d'une source continue de malentendus et d'insatisfactions dans l'un ou l'autre réseau. Par contre, sur le plan de la cohérence externe, le Programme de soutien financier à l'ATE se conjugue parfaitement avec les incitatifs fiscaux en faveur de l'accueil de stagiaires en entreprise, alors que le dispositif centralisé de placement de stagiaires, Infostage, est perçu comme peu compatible avec les pratiques de l'ATE dans les établissements.

Même lorsque l'on tient compte de la contribution des incitatifs fiscaux à ses résultats, on observe un taux d'efficacité élevé du Programme de soutien financier à l'ATE par rapport aux objectifs quantitatifs fixés. Une faiblesse est toutefois constatée en ce qui regarde les activités de promotion, de sensibilisation et de propagation de l'ATE et les activités de formation des agents locaux.

Il est difficile de juger de l'efficacité du programme faute d'une assez longue période d'application ou de l'existence de données sur des programmes comparables. On peut cependant observer qu'il a atteint le double de ses objectifs en utilisant moins de 80 % des budgets qui lui étaient destinés.

Les objectifs du Programme de soutien financier sont adaptés aux besoins auxquels on voulait apporter une réponse, ce qui témoigne de sa pertinence. Pour l'essentiel, le programme a atteint les objectifs quantitatifs fixés au départ. Mais l'adéquation entre les objectifs à atteindre et les ressources financières accordées pour ce faire n'était pas

parfaite : soit que les objectifs étaient trop modestes, soit que les budgets étaient trop généreux, soit que les établissements n'ont pas reçu la part qui aurait dû leur revenir. La vérité se situe probablement dans une combinaison de ces trois possibilités. L'objectif de favoriser un rapprochement entre les milieux de la formation et du travail s'est réalisé probablement davantage à l'échelle des individus impliqués dans l'ATE qu'à celle des établissements auxquels ils appartiennent. Globalement, on peut dire que le Programme de soutien financier à l'ATE est pertinent.

Au terme de cette analyse et de cette évaluation, il est recommandé :

- 01 : que le ministère de l'Éducation maintienne le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études à l'intention des établissements offrant la formation professionnelle et technique;
- 02 : que ce programme comprenne deux volets : l'un touchant les demandes de soutien financier pour des activités d'ATE comportant des stages axés sur l'acquisition (partielle ou totale) de compétences prévues par la formation, l'autre touchant les demandes de soutien financier pour des activités d'ATE comportant des stages de transfert et d'intégration;
- 03 : que les établissements d'enseignement secondaire et les collèges soient autorisés à présenter des demandes de soutien financier dans l'un et l'autre des deux volets;
- 04 : que, selon des modalités appropriées à chacun des deux volets, ce soutien financier aux établissements comporte :
 - une allocation non récurrente (une fois par programme et par établissement) pour l'adaptation de programmes;
 - une allocation de base uniforme;
 - une allocation par élève participant;
 - une allocation spéciale, sur présentation d'un projet, pour des activités de promotion, de sensibilisation et de formation à l'intention des enseignants et des responsables de stages en milieu de travail;
- 05 : que chacun des deux volets soit doté d'un budget distinct, mais transférable;
- 06 : que, pour chacun des deux volets, le MEQ, après consultation des associations concernées, précise les critères d'acceptation qui correspondent aux réalités et aux contextes particuliers de réalisation;
- 07 : que, parmi ces critères, on trouve l'exigence d'un retour en classe minimal de deux semaines après le dernier stage, et ce, dans l'un et l'autre des deux volets;

- 08 : que, pour chacun des deux volets, le MEQ, après consultation des associations concernées, fixe la durée minimale du temps du stage à 25 % de la durée totale de la formation;
- 09 : que le MEQ élabore une stratégie de sensibilisation et de promotion en ce qui concerne l'ATE à l'intention des directions d'établissement, des enseignants, des élèves et des employeurs;
- 10 : qu'à cette fin, le MEQ révisé le contenu de l'Inforoute FPT sur l'alternance travail-études de façon à :
- la rendre plus visible;
 - l'intégrer à l'information sur l'offre de programmes de formation;
 - la mettre à jour;
 - cibler davantage les enseignants;
- 11 : que le MEQ, en collaboration avec les associations concernées, réalise des activités de formation à l'intention des enseignants et des responsables locaux de l'ATE;
- 12 : que le MEQ encourage, financièrement et par d'autres moyens, la réalisation de projets de recherche sur l'ATE, en particulier sur :
- les effets de l'ATE sur la réussite, l'intégration des finissants au marché du travail et le rapprochement entre les milieux de la formation et du travail;
 - les causes des écarts observés entre les différentes régions du Québec dans l'offre de formation en alternance;
 - les causes des écarts observés entre les divers secteurs de la formation professionnelle et technique, tant dans l'offre de formation en alternance que dans ses effets sur la réussite;
 - l'identification d'indicateurs de qualité utilisables aux fins d'autoévaluation ou d'évaluation externe des activités de formation en alternance;
- 13 : que le MEQ sensibilise le ministère du Travail ainsi que les milieux patronaux et syndicaux⁶² à la nécessité d'en arriver à des conventions collectives qui sauvegardent la possibilité d'accueillir des stagiaires dans les divers milieux de travail.

⁶² En mai 2002, la Centrale des syndicats du Québec, dont les membres, dans le cadre de leur travail, accueillent ou placent des stagiaires, a officiellement pris position en faveur des stages en milieu de travail.

Annexe I : Liste des documents consultés

- A : Recherches sur l'ATE produites au Québec
- B : Documentation officielle du MEQ
- C : Documentation provenant des commissions scolaires et des collèges
- D : Autres documents

A : Recherches sur l'ATE produites au Québec

AUDET, Claudine

1995 *L'alternance en formation professionnelle au secondaire. Défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation

BOIVIN, Lise, et Gilles BOUCHER

1996 *Les stages coopératifs et la relation théorie pratique*, cégep de Saint-Jérôme (financement PAREA, DGEC)

HARDY, Marcelle, Dominique BOUTEILLER et Carmen PARENT

1998 *Interventions des acteurs éducatifs dans le rapprochement école et entreprise*, communication présentée à la Première rencontre annuelle du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi)

HARDY, Marcelle, André DOLBEC, Carol LANDRY et Louise MÉNARD

2001 *Les stages en alternance : études des résultats pour les élèves*, Colloque du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi)

HARDY, Marcelle, et Louise MÉNARD

2002 *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*, communication présentée au Congrès international de l'AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation), Pau

HENRIPIN, Marthe, avec la collaboration de Clarisse VIENS

1991 *La formation professionnelle en alternance (FPA). Sondage 1991 auprès des commissions scolaires*, Direction générale de la formation professionnelle, MEQ

LANDRY, Carol (sous la direction de)

2002 *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec
(NDLR : un incontournable)

LAPORTE, Michel

1994 *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation de quelques expériences en cours*, cégep de l'Outaouais (financement PAREA, DGEC)

MAZALON, Élisabeth

1994. « La problématique du partenariat dans les formations en alternance », dans *École et entreprise. Vers quel partenariat?*, sous la direction de C. Landry et F. Serre, Presses de l'Université du Québec

1995 *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal

MAZALON, Élisabeth, et Carol LANDRY

1998 « L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation », dans *Cahiers de la recherche en éducation*, volume 5, n° 1

ROUSSEAU, Nicole, et Jocelyne LA PIERRE

1999 « Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation », communication présentée lors de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : *Les relations entre la formation et le monde du travail*, Montréal

VEILLETTE, Suzanne, et Michel PERRON

1996 *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan 1990-1995*, Groupe Écobes, cégep de Jonquière et Québec, Association canadienne de l'enseignement coopératif

VEILLETTE, Suzanne, et Laurend RICHARD

1999 *L'alternance travail-études : une stratégie réellement gagnante?*, Groupe Écobes, cégep de Jonquière (financement PAREA)

B : Documentation officielle du MEQ

1991 *Option « alternance travail-études ». Pour associer théorie et pratique* (Direction générale de l'enseignement collégial)

1995 *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, 2^e édition (Direction générale de la formation professionnelle et technique)

1995 *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre d'organisation d'une formation par alternance* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)

1997 *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise* (Direction générale de la formation professionnelle et technique; rédaction : Gisèle G. Lafrenière et Clarisse Fréchette)

1997 *L'alternance travail-études, un projet de collaboration* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)

1998 *L'alternance école-travail, une formule profitable pour tous. Annexe pédagogique. Pâtes et papiers. Opérations* (version provisoire) (Direction générale de la formation professionnelle et technique; rédaction : Serge Farand et Nicole Massicotte)

- 1999 *Alternance en formation professionnelle et technique. Guide d'élaboration d'un plan de formation* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)
- 2002 *Programme de soutien financier à l'alternance travail-études (ATE) en formation professionnelle et technique (FPT). Formulaire. Demande de subvention et d'autorisation pour 2002-2003 et Relevé annuel pour 2001-2002* (Direction de la formation continue et du soutien)
- 2002 *Guide administratif pour les commissions scolaires, les collèges et les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subvention. L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique* (Direction de la formation continue et du soutien)
- (n. d.) *L'alternance travail-études. Stagiogramme. Stages en milieu de travail*
Annexe F126. Document de travail (sur les règles de financement de l'ATE)

C : Documentation provenant des commissions scolaires et des collèges

BACON, Marcel, et Hubert FORTIN

1993 *L'alternance travail-études. Bilan et prospectives*, cégep de Limoilou

CÉGEP DE LA POCATIÈRE

Rapports de relance de 1994-1995 à 1999-2000 (extraits)

CÉGEP DE LIMOILOU

Rapports de relance de 1995 à 2001

COMMISSION SCOLAIRE DE CHICOUTIMI

1993 *Projet alternance travail-études. Options : Carrosserie (DEP), Secrétariat (DEP) Soudage général (DEP)*, rédaction : Laval Levesque

JEAN BERNIER, Yvette

1998 *Bilan et perspective du programme Alternance travail-études en Technologie forestière*, cégep de Baie-Comeau

LAURIN, Ghislaine

2002 *État de situation au 4 avril 2002, alternance travail-études (ATE)*, cégep Lionel-Groulx

PLOURDE, Maude

(n. d.) *Alternance travail-études au service du futur mécanicien de machines fixes*, Commission scolaire de la Capitale

ROUSSEAU, Nicole

1997 *Problématique du maintien et de la consolidation des programmes en alternance travail-études au Collège de Limoilou, cégep de Limoilou.*

D : Autres documents

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF – Bureau national

1989 *Guide de la planification et de la mise sur pied de programmes coopératifs par les établissements d'enseignement supérieur* (rédaction : Nancy K. M. Chiang)

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF – chapitre du Québec

1992 *L'enseignement coopératif, un programme d'avenir – Mémoire de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif – chapitre du Québec à la Commission parlementaire de l'éducation à propos de l'enseignement collégial*

1995 *Financement des programmes d'enseignement coopératif dans les collèges*

ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF – Conseil d'agrément

1998 *Agrément de programmes coopératifs. Renseignements généraux et Formulaire de demande*

CARON, Laurier, et GUY ST-AUBIN

1997 *Rapport de recherche sur la condition des enseignants en formation professionnelle*, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ)

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC

2002 *Proposition : les stages en milieu de travail*, Conseil général

2002 *Les stages en milieu de travail*, décision de la 4^e réunion ordinaire du Conseil général

CENTRE DE LIAISON ENTREPRISES-ÉDUCATION

Rapport annuel 1997-1998

Rapport annuel 1998-1999

Colloque *Alternance travail-études. Stages en milieu de travail. Régime d'apprentissage*, Sept-Îles

1997 Cahier du participant

COMITÉ CONSULTATIF JEUNES D'EMPLOI-QUÉBEC

2000 *Les stages en milieu de travail. Développer une véritable culture de stage au Québec* (avis)

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA

1990 *Intégration professionnelle Alternance travail-études. Guide des auteurs de demande*

1994 *Évaluation de l'option alternance travail-études. Rapport final*

FORUM POUR L'EMPLOI

1992 *Guide de stages en milieu de travail dans le cadre de programmes de formation professionnelle du secondaire et du collégial* (rédaction : Christian Payeur et René Simard)

GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi)

1998 *Rapport d'activité 1997-1998*

1999 *Rapport d'étape remis au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)*

2001 *Rapport de productivité remis au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)*

2002 *Rapport final de productivité remis au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)*

LANOUX, Jacques

1994 *L'alternance : une stratégie éducative qui prend son envol*, communication présentée lors de la rencontre annuelle entre l'ADIGECS (Association des directeurs généraux de commissions scolaires) et le ministère de l'Éducation

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ

1998 *Inventaire des programmes et mesures incitatives offertes aux employeurs pour favoriser l'accueil de stagiaires ou d'apprenties ou d'apprentis*

POTVIN, Julie, et Élisabeth MAZALON

2002 *Préparation de l'enseignant à son nouveau rôle en ATE*, matériel d'atelier au colloque 2002 de l'Association québécoise de l'alternance études-travail

VEILLETTE, Suzanne

2002 « Les effets de l'ATE au collégial : d'autres études s'imposent », *Factuel*, revue de la Fédération autonome du collégial, vol. 14, n° 2, printemps 2002

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

2001 *Certificat en enseignement professionnel et technique*

Annexe II : Liste des personnes consultées

Madame Danielle Beaudet	Chargée de projet – dossier de l’ATE	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Monsieur Léandre Bibeau	Responsable de l’ATE	Cégep d’Ahuntsic
Madame Nicole Boulay	Directrice des études	Cégep de Baie-Comeau
Monsieur Dominique Bouteiller	Professeur	École des hautes études commerciales
Monsieur Laurier Caron	Chercheur	Centrale des syndicats du Québec et Centre de recherche et d’intervention sur la réussite scolaire (Université Laval)
Monsieur Bruno Carpentier	Responsable du crédit d’impôt remboursable pour la formation applicable aux stages	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Madame Sylvie Demers	Responsable du dossier de l’ATE	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Monsieur Giovanni De Nitto	Conseiller pédagogique	Commission scolaire des Hautes-Rivières
Madame Claire Deschênes	Responsable de l’ATE	Collège O’Sullivan de Québec
Monsieur Pierre Duchaine	Responsable de l’ATE	Cégep de Limoilou
Madame Clarisse Fréchette	Ex-coresponsable du dossier de l’ATE	Ministère de l’Éducation
Monsieur Gildas Gauthier	Ex-responsable du dossier de l’ATE	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ

Madame Élisabeth Gervais	Responsable de l'ATE	Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier
Monsieur Denis Gobeille	Conseiller	Comité sectoriel de main-d'œuvre (soins personnels)
Madame Marcelle Hardy	Professeure	Sciences de l'éducation, UQAM
Monsieur Van Hop Guy Hô	Directeur de la recherche et de l'évaluation	Ministère de l'Éducation
Madame Marjolaine Labelle	Conseillère pédagogique	Cégep de Valleyfield
Madame Josette LeBel	Présidente	Association québécoise de l'alternance études-travail
Monsieur Laval Lévesque	Responsable de l'ATE	Commission scolaire des Rives-du-Saguenay
Madame Nicole Massicotte	Responsable de l'ATE	Commission scolaire des Navigateurs
Madame Violette Robitaille	Technicienne	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Madame Pierrette Rochefort	Consultante en pédagogie	
Monsieur Alain Rousseau	Agent de recherche et planification	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Madame Nicole Rousseau	Vice-présidente	Association canadienne de l'enseignement coopératif – chapitre du Québec
Monsieur Maurice Soucy	Ex-coordonnateur pour le Québec de l'option de l'ATE	Emploi et Immigration Canada (aujourd'hui DRHC)
Madame Suzanne Veillette	Chercheure et enseignante	Groupe Écobes, cégep de Jonquière

Monsieur Jean-Noël Vigneault	Directeur de la formation continue et du soutien	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, MEQ
Monsieur Wojtek Winnicki	Directeur de la formation professionnelle	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Annexe III : Liste des établissements ayant répondu par écrit à la demande d'information

Beauce-Appalaches, cégep
Chênes, CS des
Cœur-des-Vallées, CS au
Collège Laflèche
Drummondville, cégep de
École du routier professionnel du Québec (1996) inc.
École nationale d'aérotechnique (cégep Édouard-Montpetit)
Eastern Townships, CS
Granby-Haute-Yamaska, cégep de
Hautes-Rivières, CS des
Heritage College
Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière
Institut Teccart (1996) inc.
La Pocatière, cégep de
Lac-Saint-Jean, CS du
Lac-Témiscamingue, CS du
Lévis-Lauzon, cégep de
Lionel-Groulx, cégep
Marguerite-Bourgeoys, CS
Montmorency, cégep
Montréal, CS de
Monts-et-Marées, CS des
Navigateurs, CS des

New Frontiers, CS
Or-et-des-Bois, CS de l'
Outaouais, cégep de l'
Pays-des-Bleuets, CS du
régional de Lanaudière, cégep
Région-de-Sherbrooke, CS de la
Rivière-du-Loup, cégep de
Rouyn-Noranda, CS de
Saint-Hyacinthe, cégep de
Saint-Hyacinthe, CS de
Sept-Îles, cégep de
Saint-Jean-sur-Richelieu, cégep de
Sorel-Tracy, CS de
Trois-Lacs, CS des